

Mai învață!

MODERNITATE,  
ACCEPTARE,  
INOVATIE

în învățământul românesc

Coordonatori:  
Dan Pătroc  
Andra Perțe  
Karla Barth  
Cristina-Maria Florescu

Presa Universitară Clujeană

# **Mai învață!**

**Modernitate, acceptare, inovație  
în învățământul românesc**

**Coordonatori:**

**Dan Pătroc**

**Andra Perțe**

**Karla Barth**

**Cristina-Maria Florescu**

**Presa Universitară Clujeană**

**2018**

ISBN 978-606-37-0325-6

© 2018 Coordonatorii volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul coordonatorilor, este interzisă și se pedepsește conform legii.

*Responsabilitatea privind conținutul articolelor revine exclusiv autorilor.*

**Universitatea Babeș-Bolyai**  
**Presa Universitară Clujeană**  
**Director: Codruța Săcelean**  
**Str. Hasdeu nr. 51**  
**400371 Cluj-Napoca, România**  
**Tel./fax: (+40)-264-597.401**  
**E-mail: [editura@editura.ubbcluj.ro](mailto:editura@editura.ubbcluj.ro)**  
**<http://www.editura.ubbcluj.ro/>**

# Cuprins

---

Dan Pătroc	
<i>Modernitate, acceptare, inovație .....</i>	7
Alina Alb Lupaș	
<i>Folosirea corectă a unor termeni în activitățile matematice din grădiniță.....</i>	16
Sorin Andraș	
<i>Un mod natural de învățare a matematicii și nu numai .....</i>	23
Denisa Ardelean	
<i>Necesitatea dezvoltării abilităților cognitive în perioada școlară mică .....</i>	30
Karla Melinda Barth	
<i>Terapia ocupațională, o necesitate a zilelor noastre .....</i>	36
Viorica Borș	
<i>Teorii și premise ale agresivității .....</i>	44
Livia Buzlea	
<i>Valorificarea desenului animat în procesul instructiv-educativ la preșcolari.....</i>	49
Adriana Cătaș	
<i>Valențe formative ale activității de rezolvare a problemelor nonstandard în ciclul primar .....</i>	56

Nicoleta Ciobanu

*Școala altfel, între deziderat și realitate* ..... 66

Adela Cotul

*Ecuatiile și rolul lor în dezvoltarea gândirii la elevi* ..... 72

Monica-Lucia Dărăban

*Jocuri și activități senzoriale. Rolul acestora  
în procesul corectiv-recuperator al copiilor cu CES*..... 83

Adriana Dumitru

*Nuntă în Maieru* ..... 92

Marina Dumitru

*Dezvoltarea competențelor de comunicare prin metode moderne* ..... 97

Claudia Dunca

*Învățarea interactivă a limbii engleze prin intermediul jocurilor*..... 103

Ionuț Gabriel Erdeli

*Sur la motivation à apprendre des élèves et des étudiants* ..... 107

Daniela Maria Hudrea

*Activitate fizică versus utilizarea tehnologiei.  
Studiu privind stilul de viață al elevilor de gimnaziu* ..... 114

Marius Imbuzan

*Abilități, autonomie personală și socială la copiii cu dizabilități* ..... 120

Julien Kiss

*Tranziții contemporane în științele educației* ..... 127

Simona Laurian-Fitzgerald, Aurelia Liana Ardelean

*Teoria inteligențelor multiple în evaluarea elevilor din ciclul primar* ..... 134

Loredana Muntean, Adina Vesa	
<i>Circuitul apei prin natura artei (Workshop transdisciplinar)</i> .....	144
Elena-Daniela Murășan-Florescu, Ionel-Ovidiu Hanga	
<i>Jocul didactic</i> .....	151
Simona Muțiu	
<i>Importanța construirii unei relații educaționale școală-comunitate</i> .....	156
Ionuț Mihai Oprea	
<i>Implicarea organismelor neguvernamentale în politicile educaționale.</i>	
<i>Studiu de caz: ora de religie</i> .....	162
Georgia Irina Oros	
<i>Noțiunile de mărime, măsurare și măsură în învățământul primar</i> .....	169
Constantin Pascariu	
<i>De ce să studiezi disciplina religie la școală?</i> .....	174
Mariana Petrus	
<i>Activitățile outdoor: posibilități de aplicare în învățământul preșcolar</i> .....	183
Raluca Răcășan	
<i>Dizabilitate vizuală și compensare</i> .....	191
Cecilia Sas, Maria Gabriela Susa	
<i>Dimensiuni contemporane ale Teoriei lui Vygotsky.</i>	
<i>Modalități de valorificare în învățământul special</i> .....	199
Cecilia Sas, Gabriela Maria Adriana Șandor	
<i>Învățare și tehnologie</i> .....	211
Enikő Revesz, Cecilia Sas	
<i>Intervenția timpurie în viziunea Mariei Montessori</i> .....	227

Loredana Stativă

*Creativitatea la vârsta preșcolarității* ..... 242

Ana-Maria Ureche

*Efectele migrației părinților  
asupra dezvoltării socio-emoționale a adolescenților* ..... 252

Ioan Vlașin

*Cerințe din partea școlii  
la adresa instituțiilor de formare a cadrelor didactice* ..... 261

Ioan Vlașin, Vistrian Mătieș

*Educația smart: introducere și elemente de bază* ..... 271

# Modernitate, acceptare, inovație

---

Dan Pătroc

*Universitatea din Oradea*

În ultima săptămână a lunii mai din anul 2017, Facultatea de Științe Socio-Umane a Universității din Oradea a găzduit prima ediție a unei colecții de evenimente, despre care ne place să credem că vor deveni o tradiție anuală, reunite sub titlul generic „MAI învață!”. Pe lângă un târg de carte cu specific educațional, o masă rotundă cu tema „Relația școlii cu părinții în învățământul alternativ și cel tradițional”, opt workshop-uri pe diverse teme legate de învățământul primar, preșcolar sau special și o conferință națională a studenților din domeniul Științe ale Educației, evenimentul central al săptămânii a fost Conferința Națională „Educația azi: Modernitate, Acceptare, Inovație”, cu patru secțiuni distincte: *Management educațional în context european*, *Provocările învățământului special*, *Ciclul primar între tradițional și reformă* și *Cunoaștere și stimulare în educația timpurie*. Deși este evident că cele trei cuvinte cheie care și-au găsit loc în titlul conferinței noastre formează, prin inițialele lor, cuvântul „Mai” („umbrela” întregii săptămâni), ele nu au fost alese la întâmplare, ci, dimpotrivă, simbolizează o anumită viziune asupra educației, viziune pe care o împărtășim în cadrul Facultății de Științe Socio-Umane și, credem noi, în contextul mai larg al specialiștilor în educație din România. Modernitatea la care facem apel prin primul cuvânt-cheie are un înțeles popular extrem de larg și ambiguu, dar, în principiu, reprezintă orice tendință nouă, inovatoare, curentă a oricărei



preocupări umane, oricât de trivială ar fi aceasta. Aparent golit de semnificație reală prin supra-folosirea la care este supus, acest termen primește înțelesuri mai concrete atunci când ne îndreptăm spre jargonul specialiștilor. Astfel, vom afla că modernitatea nu este un perpetuu „cel mai nou lucru posibil”, ci că aceasta este o epocă anume în marea succesiune de epoci a istoriei, epocă ce are un început (la finalul Evului Mediu, trecând prin tranzitoria Renaștere) și un sfârșit (care depinde foarte mult de punctul de referință luat și de contextul celui care analizează, dar care poate, în linii mari, fi stabilit undeva la sfârșitul secolului XIX – începutul secolului XX). Epoca ce îi urmează, postmodernitatea, aduce cu sine noi forme teoretizante sau practice, inclusiv în câmpul nostru de interes: educația. Despre educația postmodernă se poate afirma, în cuvinte generalizante, că marchează întoarcerea spre nevoile reale ale elevilor, așa cum sunt stabilite de către ei înșiși (prin sintagma, de multe ori rece, „centrare pe elev”), că renunță la autoritatea – fie epistemică, fie disciplinară – a cadrului didactic pentru o experiență comună de învățare și auto-descoperire și că oferă elevilor mai degrabă competențe (inclusiv cognitive) în defavoarea cunoștințelor (vezi Stan, 2004 sau Siebert, 2001). Dar, cu toate că paradigma postmodernă a educației este fascinantă, provocatoare și pare mai profitabilă pentru elev și actul instruirii decât cea modernă, în esența ei komensky-ană, discuțiile formale sau informale purtate cu practicienii educației ne fac să credem că școala românească nu a ajuns încă, în majoritatea ei, la împlinirea statutului ei modern, astfel încât trecerea spre paradigma postmodernă să fie posibilă în mod fluid și natural. Cu alte cuvinte, la fel ca în alte domenii ale existenței umane, România nu pare să-și fi „ars” modernitatea (vezi Radu, 2015). E drept că, în ciuda acestui fundal, nu suntem izolați de ceea ce se întâmplă în jurul nostru și resimțim puternic (și chiar reușim să asimilăm cu succes, mai mult sau mai puțin) influențele postmodernității, lucru care se traduce, în final, într-un mix bizar de modernitate și postmodernitate

(educațională), cu vagi accente de medievalism, atunci când ne mutăm atenția spre școlile ruinate și posomorâte din cătunuri aflate în zone izolate ale României. *En bref*, apelul la modernitate din titlul conferinței noastre are ca motor tocmai dorința ca școala românească să atingă, cât mai curând posibil, apogeul modernității ei pentru a putea face tranziția facilă și naturală spre mult doritul statut postmodern al educației.

Al doilea termen-cheie invocat de noi, *acceptarea*, trimite, evident, spre statutul marginalilor educației românești; în treacăt fie spus, expresia „marginalii educației” nu este neapărat corectă formal, câtă vreme acești marginali reprezintă, în suma lor totală, majoritatea participanților la sistemul educativ. Marginali sunt deopotrivă anumite categorii de cadre didactice (suplinitorii, necalificații sau, în funcție de context, ne-gradații), la fel ca numeroase categorii de elevi: copii cu diferite feluri de CES, copii cu risc crescut de abandon școlar, cei cu dificultăți de învățare în egală măsură cu copiii supradotați sau pur și simplu minoritari din punct de vedere etnic, religios, rasial etc. Acceptarea, în opinia noastră, chiar mai mult decât „toleranța” (care presupune o atitudine superioară a majoritarului), este primul pas spre reușita educațională cu toate aceste categorii de marginali; înainte de toate acceptarea existenței acestor categorii în scopul „netezirii terenului întâlnirii cu *celălalt*” (Cucos, 2000), apoi, evident, acceptarea egalității de drepturi și de statut pentru aceștia în comparație cu majoritarii, iar de aici încolo acceptarea nevoii de soluții individualizate pentru fiecare dintre ei.

Ultima din această succesiune, *inovația*, întoarce din nou discuția la problema modernității actului educațional și la tendința de depășire a acesteia spre educația postmodernă. La fel ca în cazul celorlalți termeni, *inovația* nu apare deloc întâmplător în titlul manifestării noastre; deși este evident că inovația se referă la a produce ceva *nou*, ceva ce nu a existat anterior, același lucru este în general valabil și pentru termeni ca „invenție” sau chiar „creație”. Diferența majoră este faptul că „inovația”

presupune implicit și o notă de aplicabilitate practică (Rogers, 2010) ce lipsește în cazul invenției sau creației și, de regulă, face trimitere la un produs, o tehnică sau un procedeu care pot fi utilizate într-o activitate concretă, specifică, îmbunătățind semnificativ modul în care acea activitate este desfășurată în prezent. Inovația, ca succesiune normală și inevitabilă a cunoașterii prin metoda științifică (unii autori identifică metoda științifică cu procesul de inovare, vezi Tarde, 1903) și ca generatoare de progres, este una din mărcile cele mai pregnante ale modernității și, în același timp, cheia care deschide ușa către postmodernitate. Lucrul spre care orice practician din domeniul educației, indiferent de cât de lipsită de importanță ar putea crede el/ea că este poziția sa, ar trebui să tindă – simțim noi – este inovația în propriile sale idei despre actul educațional, în tehnicile pe care le aplică, în metodele sale de predare și relaționare cu beneficiarii actului său. Credem cu tărie că atunci când va exista o masă critică consolidată de profesori, educatori, pedagogi etc. care au deprins obișnuința inovației în activitatea lor cotidiană, trecerea spre paradigma următoare a educației din România se va face natural, fără a se simți în vreun fel că vorbim despre „forme fără fond” importate și implantate experimental, fără șanse de succes.

Paginile acestui volum adună o parte semnificativă a lucrărilor prezentate în cadrul conferinței a cărei motivație teoretică am descris-o mai sus. Dată fiind paleta de interese extrem de largă a participanților la conferință (în ciuda preocupării comune pentru educație), am preferat să nu grupăm lucrările publicate în niciun fel de categorie, optând în schimb pentru o simplă ordonare alfabetică a autorilor. Titlurile explicite alese de aceștia și cuprinsul explicit desfășurat înainte de conținutul volumului sunt suficiente pentru ca orice doritor să ajungă ușor la acele pagini care îi suscită interesul în mod anume. Mai mult, tot pentru facilitarea accesului la conținutul dorit, vom descrie în rândurile următoare (laconic, e drept) țința fiecăruia dintre articolele selectate de către noi:

*Alina Alb Lupaș* ne propune, în nota ei obișnuită, câteva clarificări simple și concise pentru practicienii din grădiniță, vizând modul corect de utilizare a unor termeni matematici (mulțime, grupă, grup, piesă geometrică, cerc, disc etc.).

Venind tot dinspre matematică, *Sorin Andraș* pledează extrem de inovativ pentru un mod natural de a învăța această disciplină și, după cum argumentează el, nu doar matematica.

*Denisa Ardelean* ne conduce spre unul din câmpurile ei de expertiză demonstrată și încearcă să ne convingă (cu succes, credem noi) despre cât de necesară (și posibilă) este dezvoltarea abilităților cognitive în perioada școlară mică, ca pildă pentru cei ce încă mai cred că educația în grădiniță presupune doar „jocuri haotice și fără scop”.

*Karla Barth* se îndreaptă spre o altă necesitate a școlii, de această dată însă cu aplecarea spre învățământul special, și ne oferă o foarte binevenită prezentare pe scurt a ceea ce presupune terapia ocupațională, reliefând și beneficiile pe care aceasta le aduce.

*Viorica Borș*, ca psiholog practician în mediul școlar, aduce lumină asupra problemei agresivității (cu trimitere spre copii, desigur), subliniind într-o manieră concisă și cuprinzătoare câteva din cele mai convingătoare teorii care își propun să explice apariția agresivității.

*Livia Buzlea*, deși tot psiholog ca origine, ne duce, în schimb, în direcția unor tehnici concrete de lucru cu preșcolarii folosind scenariul didactic inspirat din desenele animate sau „Metoda Mickey” și demonstrează empiric eficiența acestui tip de activitate.

*Adriana Cătaș* ne readuce în sfera matematicii cu o perspectivă aplicată și bine exemplificată asupra rezolvării problemelor non-standard – un subiect ce ne permite să vedem latura creativă și beneficiile pentru o gândire flexibilă pe care le aduce matematica în ciclul primar.

*Nicoleta Ciobanu* ne propune o pauză și un moment de reflecție asupra beneficiilor teoretice, dar și asupra realităților curente ale programului Școala Altfel.

*Adela Cotul* abordează problema delicată a ecuațiilor și modului în care acesta sunt introduse în bagajul cognitiv al copiilor, tratând critic anumite manierisme didactice relaționate cu acest subiect și propunând alternative inovative.

Din nou în sfera învățământului special, *Monica Lucia Dărăban* oferă inspirație celor care o caută, propunându-le o serie de activități concrete și jocuri senzoriale destinate copiilor cu deficiențe la nivelul simțurilor.

*Adriana Dumitru* este autoarea unui articol aparent foarte diferit de majoritatea celor cuprinse în volum, descriind în detaliu, antropologic și etnologic, întregul alai de ritualuri care însoțește nunțile desfășurate în comuna Maieru din județul Bistrița-Năsăud; nu doar ca sursă de informare pentru curiozități regionale, acest articol poate să aducă valoare adăugată celor care își propun să învețe copiii cărora le sunt profesori despre tradiție și însemnătatea ei.

*Marina Dumitru* pune problema competențelor de comunicare ale copiilor și a modului în care acestea pot fi dezvoltate prin jocuri de rol în cadrul orelor de limba și literatura română sau în activități extra-curriculare.

*Claudia Dunca* rămâne în aceeași zonă a jocurilor pentru copii, orientate de această dată spre învățarea limbii engleze.

De asemenea, *Ionuț Gabriel Erdeli* continuă acest lanț de idei (deși creat aleator, prin hazardul alfabetului) prin preocuparea lui pentru limba franceză și ne propune, în exclusivitate în acest volum, un articol în altă limbă decât cea română, vorbind despre motivația învățării, atât în cazul elevilor, cât și al studenților.

Tot o lucrare atipică ne este transmisă de *Daniela Maria Hudrea* care ne descrie rezultatele unui proiect desfășurat pe perioada a doi ani, concentrat pe dezvoltarea unei atitudini pozitive a copiilor față de stilul de viață sanogen și pe integrarea activităților outdoor în rutina zilnică.

*Marius Imbuza* ne aduce, din nou, pe teritoriul învățământului special, relatând despre abilități și autonomia personală și socială a copiilor cu dizabilități.

*Julien Kiss*, deși la rândul său psiholog practician, ne vorbește într-o manieră pur teoretică și foarte convingătoare despre tranzițiile contemporane din științele educației, respectiv despre tranziția de la *hard skills* și conținut la *soft skills* și formarea personalității în școală.

*Simona Laurian-Fitzgerald* și *Aurelia Liana Ardelean* demonstrează convingător (inclusiv empiric) aplicațiile teoriei inteligențelor multiple a lui Gardner în evaluarea elevilor din ciclul primar.

O altă pereche de autori, *Loredana Muntean* și *Adina Vesa*, își împletesc apetența pentru muzică și artele vizuale pentru a propune ideea teoretică a transdisciplinarității ca fundal al unui workshop eminent practic, despre circuitul apei în natură, destinat în primul rând elevilor din ciclul primar.

*Daniela Murășan-Florescu* și *Ionel-Ovidiu Hanga* scriu despre jocul didactic, o temă preferată a autorilor din acest volum, oferind nu doar o abordare teoretică, dar și câteva exemple excelente pentru cei dornici de a-și îmbogăți repertoriul didactic.

*Simona Mușiu* se îndreaptă spre un factor conex al activității educative și tratează problema construirii unei relații puternice între școală și comunitate prin intermediul parteneriatelor educaționale.

*Ionuț Oprea*, în calitatea lui dublă de reprezentant al clerului, abordează delicatul subiect al orei de religie în școli și, chiar dacă nu cu argumente empirice, argumentează pasional în favoarea acestora.

Alături de el, se plasează și *Constantin Pascariu*, cel care oferă cinci argumente pentru studierea religiei în școală. Față de aceste două piese din puzzle-ul acestui volum trebuie să invocăm același principiu al acceptării pe care l-am invocat încă din titlul conferinței și să recunoaștem dreptul egal al autorilor, chiar dacă nu neapărat conform metodei științifice, de a-și susține punctul de vedere, la fel ca oponenții lor.

Între cele două articole de mai sus, *Georgiana Oros* oferă un intermezzo matematic, abordând problema concretă a noțiunilor de mărime, măsurare și măsură în învățământul primar.

*Mariana Petruse* oferă celor doritori o serie de activități (împreună cu imagini care le ilustrează foarte clar) din categoria „outdoor”, subliniind beneficiile acestora în învățământul preșcolar.

*Raluca Răcășan* preferă o incursiune teoretică și plină de informații în universul celor cu dizabilități vizuale, dar și modurilor în care această dizabilitate poate fi compensată.

*Cecilia Sas* co-autorează nu mai puțin de trei articole din acest volum, alături de colegi mai tineri: primul dintre ele, alături de *Gabriela Susa*, reprezintă o îmbinare creativă a teoriei și practica, subliniind modalitățile în care teoria lui Vygotsky poate fi valorificată în învățământul special prin prisma a cinci exerciții care sunt descrise explicit.

Al doilea articol, scris alături de *Gabriela Maria Șandor*, reprezintă o exhaustivă și critică analiză a tehnologiilor care influențează actul de învățare, mai precis a modalităților de învățare online care tind să ocupe un spațiu tot mai mare pe scena educației.

În al treilea articol co-autorat, *Cecilia Sas* o are drept parteneră pe *Eniko Revesz* și merge, la fel ca în cazul primului, pe urmele unei figuri legendare a istoriei pedagogiei, Maria Montessori, și modului în care teoriile acestora pot servi ca sursă de inspirație pentru crearea unor activități inovative sens în care ni se propun și descriu detaliat cinci activități specifice.

*Loredana Stativă* ne vorbește despre specificul creativității la vârsta preșcolară, dezvoltând în repere ușor de înțeles și identificat caracteristicile care îi fac pe copiii creativi speciali și, în special, tratând problema cultivării creativității în învățământ.

*Ana-Maria Ureche* abordează o problemă nu direct legată de actul predării-învățării, dar extrem de dificilă și de provocatoare în aceste zile: efectele migrației părinților asupra dezvoltării socio-emoționale a adolescenților. Concluziile ei, aseasonate cu un set de măsuri și soluții pe

care le propune, sunt bazate pe un studiu vast care a cuprins aproape 40.000 de elevi, cu șanse foarte mari, deci, de a prezenta o relevanță crescută pentru toți actorii educaționali.

Ultimul (dar nu cel din urmă, după cum spune un arhiuzat clișeu) este *Ioan Vlașin* care ne supune atenției prin două articole (al doilea, co-autorat cu *Vistrian Mătieș*) subiecte ce țin de latura inovativă a educației: cerințele din partea școlii la adresa instituțiilor de formare a cadrelor didactice, respectiv o inedită abordare a educației *smart*.

Deși este, oarecum, de la sine înțeles, trebuie să precizăm faptul că toate articolele respectă standardele contemporane de redactare a unei lucrări din domeniul științelor educației, atât prin structură, cât și prin aspectul tehnic, folosind resursele bibliografice în formatul recomandat de APA. După cum menționam de la bun început, suntem convinși că prin prisma preocupărilor extrem de largi, a actualității resurselor utilizate și a abordărilor originale, acest volum va putea servi ca exemplu și inspirație nu doar pentru cadrele didactice aflate în căutarea unor idei noi pentru practica educațională sau pentru studenții care îți formează vocația didactică, dar și pentru terțe părți cu interese în tot ceea ce înseamnă școala contemporană românească.

În numele autorilor și coordonatorilor acestui volum (**Karla Barth, Cristina-Maria Florescu, Andra Perțe** și eu, autorul acestor rânduri), vă doresc lectură plăcută și, mai ales, utilă!

### **Bibliografie:**

- Pătroc, D. (2011). *Amurgul modernității*. Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Stan, E. (2004). *Pedagogie postmodernă*. Iași: Institutul European.
- Paun, E., Potolea, D. (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom.
- Cucoș, C. (2000). *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom.
- Radu, A. (2015). *Civilizația română modernă neîmplinită*. Iași: Adenium.
- Rogers, E. M. (2010). *Diffusion of Innovations. The 4th Edition*. New York (NY): Simon and Schuster.
- Tarde, G. (1903). *The laws of imitation*. New York (NY): H. Holt and Co.



# Folosirea corectă a unor termeni în activitățile matematice din grădiniță

---

Alina Alb Lupaș

*Universitatea din Oradea*

**Matematica** este mai mult decât o știință, este considerată pe drept cuvânt un element de cultură generală absolut necesară în orice domeniu de activitate umană. **Matematica** dispune de bogate valențe formative, ea fiind o activitate mintală ce antrenează gândirea și perfecționează raționamentul logic. Prin problematica diversă și complexă care-i formează obiectul, prin solicitările la care obligă, prin metodologia bogată, prin antrenarea și stimularea tuturor forțelor intelectuale fizice și psihice ale copiilor, matematica contribuie la dezvoltarea personalității lor (Tucicov-Bogdan, Radu. & Constantinescu, 1972). Atingerea obiectivului major privind predarea – învățarea – evaluarea matematicii în grădiniță constă în faptul că prin modul de prezentare a cunoștințelor, prin folosirea unui material didactic adecvat, prin aplicațiile făcute, prin munca independentă a copiilor trebuie să se ajungă la o deplină atingere de către toți copiii a obiectivelor prevăzute în curriculum.

**Cunoștințele matematice** sunt construcții sociale cu reguli și convenții în care dialogul și critica joacă un rol fundamental, iar

învățarea acestei discipline se face prin construcția de cunoștințe. De aceea ideal ar fi ca educatorii să formeze copiilor dragoste pentru această disciplină care îi va ajuta pe tot parcursul vieții, deoarece matematica nu se învață pentru „a ști”, ci pentru a „folosi”, pentru a se aplica în practică. „**Educatoarea** trebuie să vadă în matematică nu numai disciplina care-i învață pe copii cu regulile necesare pentru a găsi rezultatele exacte ci știința care se înscrie în viață cu același titlu ca hrana, îmbrăcămintea, relațiile sociale, limbajul” (Neagu, & Beraru, 1995).

**Cunoștințele matematice în învățământul preșcolar** trebuie introduse treptat pornindu-se de la acțiunea în plan extern cu obiectele, la formarea reprezentărilor și apoi la utilizarea simbolurilor, abordarea în această manieră este accesibilă preșcolarilor și răspunde intenției de a-l determina pe copil să descopere matematica, trezindu-i interesul și atenția. Legat de vârsta la care se poate începe formarea noțiunilor matematice psihologul american Gerone Bruner a făcut afirmația că „orice concept poate fi predat la orice vârstă dacă e prelucrat corespunzător particularităților de vârstă” (Tucicov-Bogdan, Radu & Constantinescu, 1972).

Exemplele efectuate de M. Bejat și P. Popescu Neveanu cu privire la formarea primelor noțiuni matematice la copiii de 3-7 ani pun în evidență posibilitatea acestora de a compara mulțimile, de a stabili corespondența între mulțimi, de a sesiza modificările numerice de mărire, de a sesiza raporturile de egalitate și inegalitate. În procesul învățării, formarea noțiunilor este asociată cu formarea de deprinderi, priceperi și abilități dobândite ca efect al parcurgerii traseului de la acțional spre cognitiv având la bază acțiuni sistematice de exersare, aplicare și asimilare (Bulboacă, 1996). Priceperea se dobândește pe baza achiziționării mai multor deprinderi și se remarcă prin rezolvarea cu rapiditate a unei probleme, a unei situații noi. Prin activitățile matematică preșcolarii își formează priceperi de grupare, de ordonare, de măsurare, reprezentare grafică etc., abilitățile specifice activităților

matematice ce reprezintă un ansamblu de deprinderi, priceperi și capacități care se formează prin acțiunea directă cu obiectele valorificând potențialul senzorial și perceptiv al copilului.

Obiectivele specifice **activităților de matematică** din grădiniță prin conținutul și succesiunea lor determină dezvoltarea următoarelor abilități: de identificare a obiectelor și mulțimilor; de triere, sortare și formare de mulțimi; de ordonare, clasare, seriare, invarianță de cantitate; aprecierea globală a cantității; de grupare, asocierea obiectelor în perechi; de sesizare a schimbărilor ce survin într-o cantitate. Etapa de formare a abilităților matematice concretizată prin acțiuni și operații logico-matematice asigură suportul învățării oricărei noțiuni matematice (mulțime, număr) și realizează o legătură firească între etapa preșcolară și școlară. Formarea noțiunilor matematice necesită relevarea, compararea și reuniunea mai multor caracteristici ca: numărul obiectelor într-o mulțime; relațiile cantitative între mulțimi; relații de ordine (mai mare, mai mic); seriarea după relație (înainte, între, după) (Bulboacă, 1996). Urmărind principiul asigurării caracterului științific al conținutului tuturor activităților din grădiniță în forme accesibile nivelului de înțelegere al preșcolarului observăm că limbajul folosit de copii în acțiunile cu obiectele este diferit de limbajul matematic. Voi prezenta un punct de vedere asupra unor termeni utilizați în cadrul activităților cu conținut matematic din grădiniță (Alb Lupaș, 2013).

**1. Mulțime, grupă, grup** – sunt trei termeni care vor să desemneze aceeași noțiune și care au creat și creează nedumeriri. Nedumeririle pornesc chiar de la programa activităților instructiv-educative din grădiniță unde este folosit termenul de mulțime, dar în partea a doua a programei dedicată conținutului activităților instructiv-educative pe grupe de vârstă se utilizează termenul de „grupă” la grupa mică, iar începând cu grupa mijlocie se trece la termenul de „mulțime”. Pronunția cuvântului *mulțime* nu ridică probleme deosebite, termenul poate fi folosit la toate grupele de preșcolari. Un argument care pledează în

favoarea acestei opinii, îl constituie programa de matematică pentru clasa pregătitoare, care consacră mulțimea ca noțiune fundamentală, solicitând utilizarea unei terminologii adecvate. Deci în activitățile desfășurate cu preșcolarii să se folosească termenul de *mulțime*. Nu se pune problema de accesibilitate a noțiunii de mulțime în condițiile în care se introduce treptat operarea cu mulțimi de obiecte, am încercat să pledăm pentru utilizarea unei terminologii adecvate. Trebuie evitată tendința de accentuare a activităților verbale a preșcolarilor în dauna acțiunilor manipulatorii, căci formarea gândirii începe de la acțiunea practică cu obiectele în cadrul căreia se dezvoltă toate procesele cognitive. Ca exemplu la grupa mică tema „Grupează jucăriile (imaginile) după formă”.

*Scopul:*

- formarea de către copii a unor mulțimi de obiecte pe baza unei singure însușiri (forme);
- exprimarea verbală adecvată a denumirii mulțimilor de obiecte și a proprietății caracteristice;
- formarea reprezentărilor cu privire la mulțimile de obiecte constituite;
- formarea deprinderii de a asculta cerințele educatoarei și de a acționa pe baza acestora.

**2. Mulțimi egale** – se folosește în mod eronat termenul de mulțimi egale. Întâlnim situații de felul următor: s-au constituit două mulțimi formate din același număr de obiecte (imagini), de exemplu 6 (căsuțe și pomi) și se afirmă că cele două mulțimi sunt egale. Este eronat. O mulțime egală cu mulțimea formată din 6 căsuțe nu există, decât ea însăși. Orice altă mulțime, chiar dacă are același număr de obiecte, nu este egală cu prima mulțime. Se confundă mulțimile egale cu mulțimile echivalente, termenul folosit în grădiniță este „cele două mulțimi au tot atâtea elemente (obiecte)”. Dacă mulțimile nu au tot atâtea obiecte, nu se afirmă că o mulțime este mai mare și cealaltă mai mică, ci o mulțime are mai multe

(mai puține) elemente (obiecte) decât cealaltă. Astfel de activități se întâlnesc la grupa mijlocie. Ca exemplu, tema „Formează perechi cu obiectele celor două mulțimi separate după mărime”.

*Scopul:*

- formarea unor mulțimi de obiecte pe baza unei însușiri comune (mărimea);
- perceperea corectă a relațiilor cantitative dintre mulțimi, global și pe baza punerii în corespondență (formare de perechi);
- folosirea în cadrul comparației a termenilor „mai multe”, „mai puține”, „tot atâtea”;
- exersarea unor operații ale gândirii (analiza, sinteza, comparația).

**3. Piesă, figură, figură geometrică** – în cadrul jocurilor logico-matematice se folosește trusa Dienes, ale cărei elemente sunt denumite în practica curentă cu unul dintre cei trei termeni enumerați. Întâlnim la grupa mică termenul de „figură geometrică”, iar pentru celelalte grupe termenul de „piesă”. Nu este corectă folosirea termenului de „formă geometrică” pentru că atunci restrângem astfel atributele unui element al trusei, caracterizat prin formă, mărime, culoare, grosime, la unul singur – la formă. Nu este corectă nici noțiunea de „figură geometrică”, deoarece aceasta implică o abstractizare a realității, fără grosime sau culoare, fiind de fapt o simplă diagramă. Termenul corect este „piesă geometrică”.

**4. Cerc, disc sau rotund** – termenul de rotund nu este corect pentru că el ar cuprinde sfera, curbe plane (elipsa). Termenul de disc nu este suficient justificat. Cerc este termenul corect folosit. Cercul fiind doar linia formată din toate punctele egal depărtate de un punct fix. Prezenta lucrare susține utilizarea corectă a unor termeni în activitățile cu conținut matematic. Altă situație întâlnită este aceea când copilul numără mecanic, prin imitarea celor mari. Copilul este pus în situații de

a folosi numărul în jocurile sale, își recunoaște jucăriile (două mașini, trei mingi), aduce mamei trei flori, pune masa (o farfurie, două tacâmuri). Copilul folosește numărul în diferite jocuri, dar ajunge treptat la utilizarea corectă a numărului. Număratul capătă o deosebită importanță datorită sporirii rolului acestuia în dezvoltarea generală a preșcolarilor și pregătirii lor pentru școală. Influența educativă a numărului poate fi urmărită în evoluția copiilor începând cu îmbunătățirea calității percepțiilor, ceea ce contribuie la crearea unei baze temeinice pentru reprezentările cantitative corespunzătoare, continuând cu îmbogățirea limbajului prin utilizarea corectă și conștientă a numerelor cardinale și ordinale, cu dezvoltarea gândirii prin solicitarea permanentă a operațiilor ei: analiza, sinteza, comparația, generalizarea și abstractizarea, precum și dezvoltarea memoriei, a atenției, a altor procese psihice, vizând nu numai activitatea intelectuală, ci și afectivitatea și voința.

Complexitatea formării noțiunii de număr natural îi conduce pe copii la realizarea primelor generalizări matematice conștiente prin perceperea și operarea directă cu mulțimile de obiecte. Copiii își însușesc conștient primele numere naturale, învață numărul până la 10 și simbolurile numerelor – cifrele, efectuează operații de adunare și scădere cu una sau două unități, raportează cifra la cantitate, sesizează mulțimea vidă. Organizarea conținutului noțional trebuie realizat pe verticală și pe orizontală. Organizarea pe verticală vizează eșalonarea conținutului noțional pe nivele de vârstă respectând principiul accesibilității. Organizarea pe orizontală urmărește stabilirea succesiunii temelor și a formelor de organizare și prezentare a conținutului noțional pe un anumit nivel de vârstă (Dumitrana, 2002).

Ținând cont de particularitățile de vârstă ale copiilor, *Programa activităților instructiv-educative* din grădiniță prevede un conținut adecvat posibilităților copiilor de 3-6 ani gradat și amplificat în mod eșalonat pe întreaga perioadă a preșcolarității. În predarea-învățarea noțiunilor

matematice din grădiniță metodele și procedeele didactice joacă un rol determinant deoarece prin folosirea lor eficientă de educatoare copiii sunt conduși prin eforturi proprii să ajungă la descoperirea unor adevăruri necunoscute lor, învață să gândească logic devin participanți activi la propria formare matematică.

### **Bibliografie:**

- Alb Lupaș, A. (2013). *Matematica în grădiniță*. Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Bulboacă, M. (1996). *Metodica activităților matematice în grădiniță și în clasa I*. București: Editura Sigma.
- Dumitrana, N. (2002). *Activități matematice în grădiniță*. București: Editura Compania.
- Neagu, M. & Beraru, G. (1995). *Activități matematice în grădiniță*. Iași: Editura AS-S.
- Tucicov-Bogdan, A., Radu, N. & Constantinescu, P. (1972). *Personalitatea copilului*. București: Editura Politică.

# Un mod natural de învățare a matematicii și nu numai

---

Sorin Andraș  
OKKO Soft

## Probleme

*Bucuria învățării.* În loc să crească, interesul pentru educație, pentru cunoaștere scade constant începând din clasa I. Ce se întâmplă cu sfânta luminiță a curiozității cu care copii intră în primul an de școală. Cum se transformă absorbirea informațiilor cu o sete nestăvilită în refuzul de a mai învăța, participa la educație? Grele întrebări, grele răspunsuri!

*Abandon școlar în creștere.* În anul școlar 2015-2016, potrivit datelor Ministerului Educației, la nivel național erau înregistrați în clasa a VIII-a 187.000 de elevi, dar, la final, 26% din ei au abandonat școala și nu merg mai departe la liceu (<https://www.antena3.ro/actualitate/educatie/invatamant-elevi-liceu-369046.html>, accesat în 10 iunie 2017). Aproape o cincime dintre elevii români rămân cu cel mult opt clase, 37% dintre tinerii de 15 ani sunt funcțional iliterați, peste 75% dintre copiii romi nu finalizează învățământul gimnazial, iar 43% dintre copiii cu dizabilități nu sunt înscriși în nicio formă de învățământ (<https://www.antena3.ro/actualitate/educatie/abandon-scolar-elevi-scoala-332811.html>). Să fie abandonul școlar o revoltă, un răspuns la neînțelegerea lucrurilor?



**Satisfacerea nevoilor.** Orice om are nevoie de anumite nevoi pentru propria dezvoltare personală și pentru integrarea în societate. Esențiale sunt interacțiunea, autonomia și competența. Câte dintre ele sunt satisfăcute? Întrebarea poate fi pusă și mai incomod „Nevoile cui căutăm să le satisfacem în procesul de educație?”.

## Soluții

Etimologia cuvântului educație vine din latinescul „ex ducere” care înseamnă „a scoate din”. Deci educația înseamnă a scoate informații, observații, reguli și nu „a băga” informații, observații, reguli. Ceea ce propunem este abordarea educației așa cum era ea la origini. Ținta este de a readuce bucuria învățării în inimile copiilor până acolo încât absența de la școală să fie pentru ei o tragedie ... pare o utopie dar pentru asta trebuie să luptăm, să ne apropiem cât mai mult de acest lucru. Direcții, puncte de reper pentru cele de mai sus:

- **Emisfere.** Școala pune accent foarte mare pe memorare, reproducerea unor informații. Acest lucru solicită foarte mult emisfera stângă, trimitând în concediu emisfera dreaptă responsabilă cu imaginea, creativitate, integrarea. Deci în primul rând trebuie puse la lucru amândouă emisferele, echilibrul este întotdeauna o soluție.
- **Viziune.** Imaginați-vă ca mergeți cu trenul, treceți din compartiment în compartiment (învățați lecție după lecție) dar niciodată nu vi s-a arătat trenul de la cap la coadă. Cam asta se întâmplă în foarte multe situații. Ce este de făcut? Să ne oprim din când în când și să vedem tot „trenul”. Pentru rezolvarea oricărei probleme ai nevoie de o viziune, de a vedea lucrurile în ansamblu, dar dacă-i învățăm pe copii să meargă „liniar” cum să le cerem apoi să rezolve probleme care necesită mersul „global, vizionar”? Este corect?

- **Conexiuni.** Învățarea propusă prin abstractizare dusă la extrem generează copiilor întrebări de genul „La ce îmi folosește asta?”, „Cu ce mă ajută să învăț matematică, română, fizică, istorie?”. Cum să fie motivat un copil dacă nu vede rostul unui lucru? Adulților le este greu să facă asta și atunci cerem de la copii mai mult? Credeți că este în regulă? În plus dacă uită ceva cum este ajutat să recupereze? Mai mult îi învățăm pentru viață, le arătăm integrarea celor învățate în realitate?

Cum propunem învățarea și de ce așa? Mai jos avem schița „Hartă matematică pentru mulțimi de numere”, fiecare dreptunghi colorat corespunde unei noțiuni teoretice cu exemple relative la noțiunea respectivă. Asta se află în fața elevului tot timpul. Ce trebuie să facă elevii și profesorul împreună, adică cum să procedeze ca elevul să priceapă și să rețină ce este acolo?

- **Informația.** Harta matematică despre mulțimi de numere îți limpezește 40% din materia predată în V-VIII, îți prezintă lucrurile global și integrate în realitate.
- **Decizia.** Vrei ca tu să iei decizii pentru tine sau dorești ca altul să ia decizii în locul tău? În funcție de răspuns vei învăța sau nu matematică. Vestea bună este că nu trebuie să o înveți pe toată, doar cele mai elementare lucruri!
- **Autonomia.** Devii autonom când pe baza informației poți lua singur decizii, iar harta oferă un antrenament reflexiv. Orice decizie pe care o ia omul în viață se bazează pe informație despre cantitatea sau valoarea materiei, fie ea și cenușie.
- **Rezolvare probleme.** Harta este primul instrument care oferă o viziune de ansamblu asupra operațiilor și mulțimilor prin prezentarea integrată și nu liniară, acest lucru dezvoltă capacitatea de analiză și prelucrare, esențiale pentru rezolvarea problemelor.

- **Interacțiune cu realitatea.** Evidențierea legăturii dintre mulțimi de numere și operații cu realitatea amplifică înțelegerea lucrurilor – cheia apropiării sau depărtării de ceva / cineva.

D → A	0000	>	+	-	x	:	a <sup>n</sup>	√	≤		:	≡	0	
N														
Z														
F <sub>0</sub>														
F <sub>2</sub>														
Q														
I														
R														

Este foarte important ca noțiunile din fiecare dreptunghi să fie asociate de către elev cu o imagine, un cadru, o activitate etc. din viața de zi cu zi. Fiecare trebuie să se străduie să facă asta și apoi să-și expună asocierea și să facă schimb de idei cu celelalte „asocieri”.

**Exemplul 1: Ridicarea fracțiilor la putere.** Ce asociere putem face cu realitatea, concret unde întâlnim în viața de zi cu zi situații asemănătoare? Iată o posibilă interpretare:

Informație	Acțiune											
	→	+	-	x	:	$a^n$	$\sqrt{\quad}$	$\leq$	$  $	$:$	$\equiv$	G
N												
Z												
Fo												
Fz						?						
Q												
I												
R												

**Noțiune:** ridicare la putere fracții

**Asociere:** Cum recunosc un om valoros?

O fracție subunitară (cuprinsă între 0 și 1) ridicată la putere își micșorează valoarea

Un om slab (subunitar) ajuns la putere (pe o funcție) micșorează valoarea celor peste care este șef.

$$\left(\frac{3}{5}\right)^4 < \frac{3}{5}$$



O fracție supraunitară ( $> 1$ ) ridicată la putere își mărește valoarea

Un om valoros (supraunitar) ajuns la putere (pe o funcție) mărește valoarea (după puterile fiecăruia neafectând personalitatea) celor peste care este șef.







$$\left(\frac{7}{4}\right)^3 > \frac{7}{4}$$



Să mai spunem ca acest lucru ne-a fost spus în Psalmul 11: „Atunci când se ridică sus oamenii de nimic nelegiuții mișună pretutindeni”. Partea negativă a celor de mai sus îmbrăcată în altă rochiță este spusă de Friedrich von Schiller: „Tocmai acesta este blestemul faptei rele – odată savârșită, ea induce și pretinde mereu mai mult rău!” (*Das eben ist der fluch der bösen Tat, daß sie, fortzeugend, immer Böses muß gebären!*). Nu știu daca von Schiller a vrut sau nu să definească comportamentul unei găuri negre dar cred că a reușit destul de bine să facă asta prin afirmația de mai sus. Lucrurile se leagă relativ la recunoașterea unui om bun față de unul rău: omul bun va scoate din tine tot ce ai mai bun, iar stând în preajma unui om rău va scoate la suprafață tot ce ai tu mai rău. În limbaj popular se spune că dacă vrei să cunoști un om „pune-l la putere”.

Exemplul 2: Succesorul și predecesorul unui număr.

Informație	Acțiune												
	N	→	+	-	x	:	a <sup>n</sup>	√	≤		:	≡	G
N									?				
Z													
Fo													
Fz													
Q													
I													
R													

predecesor	număr	succesor
n-1	n	n+1
Trecut 	Prezent 	Viitor 
		

De ce este necesar să facem asocieri între digital și vizual? Informația așa cum este prezentată azi în formă abstractizată este memorată de emisfera stângă a creierului – emisfera digitală. Ținând cont că imaginile sunt specifice emisferei drepte a creierului, aceeași informație transpusă în „imagine” va fi memorată de emisfera dreaptă a creierului. Ori se cunoaște că informația care trece de la o emisferă la alta (lucru realizat prin ceea ce se cheamă corpul calos) rămâne în memoria de lungă durată. Avem nevoie de o astfel de abordare a educației? Decizia o găsește fiecare răspunzând sincer la întrebarea „Nevoia cui căutăm să fie satisfăcută?”

### **Bibliografie:**

- Ball, J. (2008). *Misterele matematicii*. București: Litera Internațional.
- Bikenbihl, V.F. (1996). *Tare de cap: mod de întrebuințare a creierului*. București: Gemma Press.
- Cristescu, L. (2010). *Începe să trăiești! Ghid de supraviețuire în secolul XXI*. București: Casa de Editură Viața și Sănătate.
- Fluieraș, V. (2016). *Atelierul de scriere*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Frangopol, P.T. (2002). *Mediocritate și excelență*. București: Albatros.
- Gamow, G. (1987). *Unu, doi, trei, infinit*. București: Editura Tineretului.
- McLuhan, M. (2011). *Să înțelegem media*. București: Curtea Veche.
- Vlașin, I. (2013). *Competența. Participarea de calitate la îndemâna oricui*. Alba-Iulia: Unirea.

# Necesitatea dezvoltării abilităților cognitive în perioada școlară mică

---

**Denisa Ardelean**

*Universitatea din Oradea*

## **De ce este necesar să aibă copiii dezvoltate abilitățile cognitive?**

În societatea contemporană, dezvoltarea abilităților cognitive și a gândirii, în special, constituie o premisă pentru că acest aspect are un rol esențial în îmbunătățirea standardelor educaționale și pregătirea copiilor și a tinerilor pentru o învățare pe parcursul întregii vieți. O consecință a acestui fapt este comutarea atenției de pe cantitatea de informație (ce trebuie învățat?) pe care elevii o învață, pe modul în care învață (cum învață?) și în care cadrele didactice pot interveni pentru a-i susține. O învățare eficientă solicită mai mult decât o simplă transmitere de informații și aplicarea strategiilor familiare. Motto-ul care stă la baza multor programe educaționale destinate dezvoltării gândirii este „să-i învățăm pe elevi cum să gândească și să gândească cum să învețe”. Problema dezvoltării gândirii nu este nouă, însă a luat amploare în secolul XX, odată cu conștientizarea convergenței cercetărilor psihologice și practicilor educaționale pentru a evita discrepanța dintre

teorie și practică. În cadrul programului școlar, focalizarea pe abilitățile cognitive este importantă deoarece ele susțin procesarea cognitivă activă care stă la baza învățării. Învățarea la școlarii mici devine o activitate fundamentală; prin urmare, optimizarea abilităților cognitive reprezintă o cerință obligatorie. Dacă acest aspect este îndeplinit, elevii vor găsi semnificația unor acțiuni, vor aborda într-o manieră sistematică și flexibilă noile probleme și situații, vor adopta o atitudine critică în fața informațiilor și vor comunica eficient. Dezvoltarea gândirii necesită ca intervențiile să fie realizate la nivelul procesării cognitive. Optimizarea abilităților cognitive implică conceperea celor mai eficiente modalități de dezvoltare a acestora. În literatura de specialitate, este folosită o gamă largă de sintagme pentru a surprinde această idee: educație cognitivă, instrucție cognitivă, intervenție cognitivă, coaching cognitiv.

O gândire eficientă se operaționalizează prin următorii indicatori: tinde să fie complexă (nu există o singură viziune), nu este rutinieră (nu se pot anticipa în totalitate căile de acțiune), oferă soluții multiple, implică interpretări nuanțate, implică incertitudini (nu se cunosc toate amănuntele legate de o sarcină), poate implica aplicarea criteriilor multiple care generează conflicte cu altele, presupune găsirea sensului, necesită efort (se solicită efort mental necesar pentru tipurile diferite de elaborări și judecăți). Caracteristicile amintite anterior sunt întâlnite în multe contexte la vârste diferite (pentru înțelegerea cititului, pentru însușirea scrisului, pentru problemele matematice, pentru interpretarea materialelor istorice, pentru argumente critice și aprecieri estetice). Optimizarea abilităților cognitive se poate realiza dacă li se oferă elevilor posibilitatea de a discuta despre procesele gândirii, de a clarifica și de a reflecta asupra strategiilor. Elevilor nu li cere să fie ca „niște vase goale” ce așteaptă să fie umplute cu informație. Ei au propriile concepții, noile informații și strategii alternative sunt construite prin activități practice, reflecție, dialog și discuții cu adulții și covârșnicii. Dezvoltarea abilităților cognitive este importantă pentru că li se permite



elevilor să dobândească o înțelegere mai profundă a subiectelor, să devină mai critici, să gândească flexibil și să emită judecăți și să ia decizii mai rapide. Aceste calități sunt necesare atât în cadrul curriculumului școlar cât și în viața cotidiană. Elevii au nevoie de un set de strategii cognitive mai ales când se întâlnesc cu situații noi. În perioada școlară mică, elevii trebuie învățați să reflecteze asupra a ceea ce au învățat, reflecție care se manifestă în mai multe domenii: cunoașterea și înțelegerea proceselor gândirii, realizarea de conexiuni în cadrul unor contexte diferite. Principiile pe baza cărora se implementează programele de dezvoltare cognitivă sunt următoarele:

- Inteligența este modificabilă;
- Fiecare persoană care învață își poate îmbunătăți performanța;
- Înțelegerea profundă este mult mai importantă decât învățarea superficială;
- Cei care învață au nevoie de strategii explicite despre cum să învețe;
- Provocările și interesele pot conduce la motivare;
- Participarea este valorizată;
- Colaborarea va permite elevilor să ia în considerare riscurile;
- Metacogniția stă la baza procesului de învățare;
- Elevii au nevoie de feedback pentru a-și evalua progresele în învățare;
- Abilitățile și cunoștințele trebuie să fie transferate în afara școlii.

McGuinness (1999) amintește trei tipuri de programe de dezvoltare a gândirii:

- *Structurate sau generale* (acestea sunt adiționale curriculumului; ele au ca bază ideea că dezvoltarea cognitivă este condusă de un procesor general central și intervenția la acest nivel are efecte răspândite, în mai multe domenii ale cunoașterii. Această abordare este în consonanță cu teoria lui Piaget și neo-piagetiană privind cogniția);

- *Cu subiect specific* (ele au ca bază ideea că pentru o gândire eficientă sunt necesare structuri ale cunoașterii specifice unor domenii sau discipline; acestea sunt din domeniul matematic, geografic. Această abordare se regăsește în cercetările extensive care compară raționamentul novicilor cu al experților într-un anume domeniu);
- *Adăugate* (acest tip de program solicită să fie identificat în primul rând contextul în cadrul curriculumului unde pot fi dezvoltate abilități cognitive și pot fi aplicare diverse strategii; acestea sunt în afara curriculumului).

Caracteristicile comune ale acestor programe le vom prezenta în cele ce urmează: dezvoltarea gândirii într-o manieră explicită, elevii adoptă o perspectivă metacognitivă, învățare colaborativă, promovarea deprinderii de a gândi bine, întreaga comunitate școlară este implicată în dezvoltarea acestor programe. În literatura de specialitate sunt descrise diverse programe de dezvoltare cognitivă, fiecare dintre acestea dovedindu-și eficiența într-un anume context. Vom descrie câteva dintre acestea într-o manieră sintetică (McGuinness, 1999):

**Tabel nr. 1. Programe de dezvoltare cognitivă (McGuinness, 1999)**

Programul	Autorul	Caracteristici
Pălăriile gânditoare	Edward de Bono	Fiecare pălărie gânditoare reprezintă un mod diferit de a gândi pentru a încuraja oamenii să analizeze lucrurile din diferite perspective
Cognitive Research Trust (CoRT)	Edward de Bono	O gamă largă de instrumente și strategii sunt folosite pentru a promova gândirea divergentă incluzând PMI (punctele Plus, punctele Minus și punctele de Interes) și OPV (atenția acordată viziunii celorlalți oameni)
Îmbogățire Instrumentală	Reuven Feuerstein	Conceput la început pentru copiii cu performanțe scăzute în anii 1940, programul caută să dezvolte deprinderi generale de transfer.
Filosofia pentru copii	Matthew Lipman și Robert Fisher	Obiectivele acestui program vizează să dezvolte potențialul copiilor ca „mici filosofi”, cu accent pe formularea de întrebări, aplicabil în cadrul curriculumului școlar, în contextul educației morale

Programul	Autorul	Caracteristici
Activarea Gândirii Copiilor	Carol McGuinness	Este un program adăugat în care gândirea este dezvoltată în afara curriculumului
Accelerare Cognitivă prin Științe și „Să Gândim”	Philip Adey și Michael Shayer	Încurajează copiii să treacă de la exemple concrete la generalizări abstracte
Învățarea Accelerată în Școala Primară	Alistair Smith și Nicola Call	Sunt utilizate exemple practice de strategii în școala primară, incluzând modul în care se proiectează activitățile într-o zi, dezvoltarea atenției, un model pentru motivarea fiecărui copil și 20 de strategii pentru învățarea pozitivă
Accelerare Cognitivă a Educației Matematice	King's College, London	Lecțiile de matematică sunt bazate pe discuții, în grupuri mici, care dezvoltă gândirea conceptuală a elevilor, prin întrebări „Cum ai ajuns la acest răspuns?”
Gândirea Activă în Context Social	Bella Wallace și NACE (The National Association for Able Children in Education)	Motto-ul lor este de a inspira elevii capabili în fiecare zi, oferindu-le provocări

## Importanța abilităților cognitive în cadrul curriculumului școlar

Cercetările din domeniul psihologiei educaționale își focalizează atenția asupra relației dintre abilitățile cognitive și învățarea școlară. Cele mai multe studii au încercat să surprindă relația dintre abilitățile cognitive și discipline școlare (matematică, științe). Acest aspect îl putem explica și prin aportul mai mare al abilităților cognitive asupra performanțelor școlare la disciplinele școlare amintite anterior. Care sunt direcțiile de cercetare în acest sens? Răspunsul: focalizarea pe abilitățile solicitate pentru rezolvarea problemelor matematice, accentuarea naturii sociale a informațiilor matematice în clasa de elevi, importanța credințelor pe care le au cadrele didactice despre natura

învățării matematicii (De Corte, Greer & Verschaffel, 1996). Rezultatele unui studiu coordonat de King's College arată că pentru învățarea numerației esențiale sunt convingerile cadrelor didactice. O abilitate cognitivă intens solicitată în cadrul lecțiilor de matematică este gândirea. Rezolvarea de probleme trebuie să ocupe un loc special pentru că reprezintă latura operațională a gândirii, prin prelucrarea informațiilor existente în sistemul nostru cognitiv, în vederea atingerii unui obiectiv. Strategiile de rezolvare a problemelor sunt alese în funcție de tipul de probleme. Problemele bine definite necesită strategii algoritmice, problemele slab definite implică strategii euristice. Pentru un elev din școala primară, este important să-l învățăm când și cum să folosească o anumită strategie, prin urmare, nu este suficient ca acestea să fie utilizate izolat. Cheia succesului în rezolvarea unor probleme matematice este dată de următoarele elemente: cunoștințe matematice, strategiile de rezolvare utilizate, metacogniția și componentele afective.

Pentru ca elevii să devină eficienți în învățare, cadrele didactice pot recurge la o serie de strategii: le oferă elevilor explicații clare despre componentele cognitive ale sarcinii, oferă feedback performanței elevilor, creează oportunități pentru ca elevii să observe executarea sarcinii, oferă sprijin direct în fazele de început ale învățării și să-i direcționeze spre autoreglare și autonomie, să creeze oportunități elevilor de a-și demonstra strategiile cognitive și metacognitive și de a le compara cu ale altora, de a explora, identifica și a defini noi probleme într-un domeniu și de a le transfera în alte domenii (De Corte, 1990).

### **Bibliografie:**

- De Corte, E. (1990). Towards powerful learning environments for the acquisition of problem solving skills. *European Journal of Psychology of Education*, 5, pp. 5 – 19.
- De Corte, E., Greer, B. & Verschaffel, L. (1996). Mathematics teaching and learning. În Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (coord.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.491-549). NY: Macmillan.
- McGuinness, C. (1999). *From Thinking Skills to thinking classrooms: a review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. London: DfEE, (Research Report RR115).

# Terapia ocupațională, o necesitate a zilelor noastre

---

**Karla Melinda Barth**

*Universitatea din Oradea*

## **Obiectul de studiu al terapiei ocupaționale**

Terapia ocupațională are la bază concepția conform căreia care activitatea voluntară sau ocupația cu componentele sale interpersonale și de mediu, poate fi utilizată eficient pentru împiedicarea apariției sau eliminarea disfuncțiilor organismului uman, contribuind în acest fel, la creșterea adaptării individului în societate. Mai sintetic, se poate spune că terapia ocupațională se preocupă în primul rând de asigurarea sănătății și funcționării optime a individului în mediul său optim de existență (Mușu & Taflan, 1997, p. 101). Mosey accentuează ideea conform căreia terapia ocupațională este preocupată mai ales „să ajute individul să-și dezvolte deprinderile adaptative ilustrate în comportamente învățate, care îi permit să își satisfacă nevoile personale și să răspundă cerințelor mediului” (Willard & Spackman, 1983 apud Popovici, 2005).

Se pune tot mai mult accent pe specificul fiecărei individualități în parte, asigurând creșterea și dezvoltarea fiecărei persoane în parte. Căutând o clarificare cât mai cuprinzătoare în ceea ce privește această disciplină, relevantă este definiția oferită de Asociația Americană de Terapie Ocupațională, conform căreia „terapia ocupațională este arta și

știința care dirijează modul de răspuns al omului față de activitatea selecționată, menită să promoveze și să mențină sănătatea, să împiedice evoluția spre infirmitate, să evalueze comportamentul și să trateze sau să antreneze pacientul cu disfuncții fizice sau sociale” (Willard & Spackman, 1983 apud Popovici, 2005). Pe aceeași idee merg și alte definiții, însă diferențele constau mai ales în sublinierea unui aspect sau a altuia, în vederea circumscrierii mai exacte a obiectului de studiu al acestei discipline. Astfel, în plan mondial este utilizată o altă definiție: „Terapia ocupațională este arta și știința de a dirija participarea omului spre îndeplinirea anumitor sarcini, cu scopul se a-i restabili, susține și spori performanța, de a ușura învățarea acelor abilități și funcții esențiale pentru adaptare și productivitate, de a diminua sau corecta aspecte patologice și de a promova starea de sănătate mintală” (Council on Standards, Adjot, 1972 apud Popovici, 2005).

Ceea ce este comun tuturor definițiilor date terapiei ocupaționale de către diverși autori este faptul că aceștia utilizează conceptul de ocupație ori activitate. Orice activitate dispune de:

1) o bază materială, 2) o structură, 3) de o țintă, scop, sau plan cu care se autoreglează.

Activitatea presupune o înlănțuire sau un sistem ierarhizat de acțiuni, care, la rândul lor, cuprind operații. Nota de bază a activității este transformarea de obiecte materiale și/sau informații și ansambluri informaționale. (Popescu-Neveanu apud Popovici, 2005, pp.15-16). În activitățile de terapie ocupațională este pus accentul mai ales pe caracteristicile individului cu societatea dar și mediul în care trăiește. Toate cunoștințele care se acumulează în activitățile de terapie ocupațională se bazează și pe cunoștințele acumulate din alte discipline, mai ales cele din domeniul anatomiei, pedagogiei, psihologiei, antropologiei, sociologiei, adică cunoștințe care provin în general din domenii care studiază comportamentul uman. Ca urmare, putem afirma că terapia ocupațională se constituie ca o știință interdisciplinară întrucât ea realizează o sinteză de cunoștințe din mai multe domenii. Tocmai prin

îmbunătățirea și modificarea acelor cunoștințe ce provin din alte discipline s-a dezvoltat terapia ocupațională ca știință. Aceasta trebuie să fie mereu deschisă spre nou dar și să beneficieze de o bază teoretică aflată în continuă schimbare.

Fundamentul terapiei ocupaționale a fost influențat în cea mai mare parte de cercetările făcute de Clark care prin lucrarea sa „Dezvoltarea umană prin activitate practică”, a demonstrat că analiza activității și adaptarea individuală sunt procese esențiale care determină geneza terapiei ocupaționale. Autorii contemporani clarifică mai analitic domeniile de acțiune ale acesteia și astfel au eliminat unele confuzii și incertitudini, oferind un ghid de acțiune pentru specialiști. Printre aceștia o remarcăm pe Peggy L. Denton, care în 1987 propune, într-o lucrare de-a sa, o clasificare a celor mai importante arii de acțiune din terapia ocupațională. Aceasta consideră că „acțiunea terapeuților ocupaționali asupra subiecților se exercită în următoarele direcții (Gherguț, 2013, p.292):

1. Stimularea responsabilității în diferite situații;
2. Formarea deprinderilor de igienă personală și autoîngrijire;
3. Organizarea de jocuri și distracții;
4. Stimularea încrederii și formarea imaginii de sine;
5. Educarea capacităților cognitive;
6. Cultivarea deprinderilor de muncă;
7. Cultivarea autocontrolului și expresivității personale;
8. Antrenarea integrării senzoriale;
9. Sprijinirea relațiilor interpersonale;
10. Educarea capacității de reacție la diverse situații de viață;
11. Educarea capacității de acțiune, în funcție de constrângerile și resursele de mediu.”

Sintetizând aceste elemente prezentate, putem spune că activitatea terapiei ocupaționale acționează în trei domenii generale: formarea unor deprinderi de viață cotidiană, formarea unor aptitudini și capacități de muncă, educarea unor abilităților atât pentru jocuri cât și pentru petre-

cerea timpului liber. Se consideră că pentru atingerea nivelului optim de funcționare pentru toate cele trei domenii, este necesară educarea elevilor pentru obținerea unor rezultate sau performanțe cât mai bune. Au existat numeroase discuții în ceea ce privește delimitarea ramurilor de studiu ce compun domeniul terapiei ocupaționale dar și a distincțiilor dintre ele. Emil Verza spune „că terapiile ocupaționale sunt de mai multe feluri, însă persoanelor cu deficiențe mai potrivite sunt cele ce se referă la ludoterapie, muzicoterapie, terapia prin dans și ergoterapia” (Verza, 1998, p.56). Al. Popescu arată că „terapia ocupațională propriu-zisă cuprinde artrterapia, ludoterapia, meloterapia, biblioterapia, terapia recreațională, cultura fizică medicală, ocupațiile ușoare ca lutterapia (modelare a lutului), brodatul etc., care implică afectivitate, simț estetic, beneficiu economic (în plan secundar)” (Gherguț, 2013, p.293).

Tot ansamblul domeniilor subsumate terapiei ocupaționale care cuprind și metode și procedee specifice aduce contribuții la realizarea obiectivelor care fac referire la recuperare, adaptare și desigur la scopul final de integrare socio-profesională a persoanelor cu cerințe educaționale speciale. Din această cauză sunt importante domeniile terapiei ocupaționale, ele fiind diferite fie într-un moment dat sau în altul în procesul recuperator și depind atât de obiectivele terapeutului cât mai ales de particularitățile individuale ale copilului. Deficiențele care se datorează unor dizabilități sau unor boli sau unor întârzieri în dezvoltare, au nevoie de acest fel de intervenții pentru a putea fi restabilit nivelul maxim de funcționare. Astfel terapeutii din acest domeniu al terapiei ocupaționale sunt preocupați de următoarele aspecte fundamentale: subiectul să-și însușească deprinderile pierdute sau cele cu nivel minim de funcționare; să contribuie la însușirea unor abilități și deprinderi care să le compenseze pe cele pierdute. Recuperarea prin terapie ocupațională poate cuprinde și jocul, și muzica, dansul și activitatea în genere. În aprecierea acesteia trebuie avut în vedere că unii handicapați manifestă un interes aparte pentru



muzică, pentru pictură, pentru dans, pentru unele activități practice, care îi pot aduce satisfacții majore și prin care ei se pot realiza mai bine decât în activitățile cu caracter intelectual, cu grad ridicat de dificultate. Aceste activități duc la menținerea bunei dispoziții și la stimularea apetitului pentru activitate” (Verza, 1998, p. 15).

## **Funcțiile și obiectivele terapiei ocupaționale**

### **Funcțiile terapiei ocupaționale**

Terapeutul ocupațional este interesat de două aspecte fundamentale, și anume: însușirea de către copil a deprinderilor pierdute sau care funcționează la nivel scăzut și să poată contribui la învățarea de către elev a noi abilități și deprinderi care le pot compensa pe cele pierdute sau inexistente. Mai demult, terapeuții ocupaționali s-au ocupat mai ales de persoanele cu dizabilități fizice, însă acum rolul lor s-a extins. Astfel putem spune că activitățile de terapie ocupațională se adresează și copiilor cu deficiență mintală, celor cu dificultăți de învățare sau tulburări emoționale și deficiențelor senzoriale etc. Instituțiile în care au loc aceste activități cuprind: școli, centre de zi, ateliere etc. Cadrele didactice trebuie să fie pregătite pentru a face față tuturor aspectelor ce țin de dizabilitate, supradotare etc. (Florescu, 2015). Concluzionând, putem afirma că, „terapia ocupațională organizează servicii pentru acei indivizi ale căror capacități de a face față sarcinilor zilnice sunt amenințate de tulburări de dezvoltare, infirmități fizice, boli sau dificultăți de natură psihologică sau socială” (Council on Standards; Willard & Spackman apud Popovici, 2005).

### **Obiectivele terapiei ocupaționale**

În momentul când ia sfârșit evaluarea și terapeutul cunoaște imaginea personalității celui evaluat, etapa următoare este aceea de a alege obiectivele ce trebuie urmărite în planul de terapie. Pentru a stabili obiectivele trebuie să ținem seama de mai mulți factori, și anume :

- ceea ce are nevoie elevul și de dorința acestuia;

- cunoștințele ce țin de sistemul de valori al acestuia;
- cunoștințele despre metodele de terapie ocupațională existente la momentul respectiv;
- informațiile pe care le avem despre dizabilitate și consecințele acestora în plan psihic și fizic;
- scopul dar și cadrul general al programului de recuperare.

Dan (2005, p.23), în lucrarea „Introducere în terapia ocupațională”, afirmă că pentru realizarea unei recuperări cât mai eficiente ale diferitelor dizabilități care se realizează prin intermediul terapiei ocupaționale un rol deosebit îl are stabilirea corectă și cât mai directă a obiectivelor pe care și le propun atât recuperatorul cât și pacientul. Obiectivele sunt stabilite după evaluarea individului, a mediului unde trăiește și unde își desfășoară acesta activitatea. Aceeași autoare, afirmă că obiectivele trebuie stabilite individual, la fiecare pacient, în funcție de diagnostic dar și de posibilitățile de recuperare ale acestuia.

Popovici (2005) consideră că formularea obiectivelor trebuie să se exprime în termeni cât mai concreți, cuantificabili și măsurabili. Acesta clasifică obiectivele în felul următor: obiective pe termen lung și obiective pe termen scurt.

Obiectivele pe termen lung sunt alese din domeniile fundamentale ale terapiei ocupaționale, iar cele pe termen scurt se stabilesc în funcție de activitățile care li se subordonează. Popovici (2005) susține ideea conform căreia „este util ca pentru stabilirea obiectivelor generale să se consulte specialiști din diverse domenii care, prin colaborare interdisciplinară să le transpună în practică”. Putem vorbi aici despre o colaborare, cu mijloace specifice, dintre terapeuții ocupaționali, profesori psihopedagogi, kinetoterapeuți, medici, psihologi, asistenți sociali etc. De asemenea atât elevul cât și părinții acestuia vor fi consultați, acest lucru poate constitui un sprijin eficient în continuitatea exercițiilor prevăzute în cadrul activităților care se pot continua și la domiciliu”.

Se consideră că principalele obiective ale terapiei ocupaționale sunt (Peter & Kiss, 2013):

- înlăturarea tulburărilor funcționale pasagere simple sau multiple, prezente într-o serie de afecțiuni sau în variate asociații morbide, în care este necesară reeducarea gestuală, deci recuperarea unui deficit motor;
- reeducarea mijloacelor de exprimare, implicând vorbirea, atitudinea, comportamentul;
- restabilirea independenței bolnavului, sub aspect psihosomatic;
- creșterea performanței ocupaționale pentru muncă și distracție;
- prevenirea injuriilor și a disfuncțiilor;
- menținerea sănătății generale vizând dezvoltarea armonioasă a copiilor;
- creșterea calității vieții pacienților.

Se poate concluziona deci că obiectivul fundamental al terapiei ocupaționale este de menținere și dezvoltare a capacităților, de a realiza satisfăcător pentru sine și pentru alții diverse activități și de a învăța să se controleze pe sine și mediul înconjurător. Acestea se referă la programul care urmărește ca finalitate creșterea încrederii în sine, creșterea independenței în activitate a elevului, reintegrarea acestuia dacă este cazul în mediul familial dar și social și profesional, deci a-i oferi acestuia o condiție psihosocială spre normalitate.

### **Bibliografie:**

- Dan, M. (2005). *Introducere în terapia ocupațională*. Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Florescu, M. C. (2015). Portrait of teacher actions from the perspective of school managers. În *Procedia - Social and Behavioral Sciences The 6th International Conference Edu World 2014, "Education Facing Contemporary World Issues"*, Pitești, volum 180, pp. 162–169.
- Gherghuț, A. (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Polirom.

- Mușu, I., Taflan, A. (coord.). (1997). *Terapia educațională integrată*. București: Pro Humanitate.
- Păun, E., Verza, E. & Preda, V. (1998). *Educația integrată a copiilor cu handicap*. UNICEF. Iași: Multiprint.
- Peter, K. & Kiss, J. (coord.). (2013). *Psihopedagogie specială aplicată*. Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Popovici, D.V. (coord.). (2005). *Terapie ocupațională pentru persoane cu deficiență*. Constanța: Muntenia.

# Teorii și premise ale agresivității

---

**Viorica Borș**

*C.J.R.A.E. Bistrița-Năsăud*

Agresivitatea reprezintă una dintre cele mai vechi probleme de cercetare, dar în aceeași măsură este actuală pentru domeniul științelor umaniste. Studiul ei presupune luarea în considerare a nenumărate variabile, astfel încât oricât de multe studii s-ar face, rămân la fel de multe răspunsuri de găsit. Astăzi, în condițiile unei societăți moderne, avansate în care impactul pe care modelele și învățarea imitativă le au asupra conduitei oamenilor, în special asupra copiilor și adolescenților (categorie considerată de maxima vulnerabilitate) a căror personalitate nu e încă structurată și a căror capacitate de raționare e în curs de desăvârșire, fenomenul agresivității este din ce în ce mai des întâlnit. Spectrul agresivității umane a devenit mai larg, așa cum preciza etologul Eibl-Eibesfeldt (1995), variind de la manifestarea directă asupra unui obiect sau ființă (prin lovire, jignire verbală sau ironizare) până la cea indirectă (prin a vorbi de rău pe cineva sau chiar a refuza comunicarea sau contactul social). Complexitatea fenomenului agresiv, multitudinea de forme de manifestare face dificilă abordarea sa exhaustivă. Rolul teoriilor agresivității sunt de a descrie fenomenul, de a-l explica și de a face predicții pe marginea lui. Pentru a fi eficientă, teoria trebuie să acopere o gamă cât mai largă de conduite ce aparțin agresivității, să ne ofere idei despre ce este cu adevărat ea, să genereze o multitudine de ipoteze testabile, să aibă putere descriptivă, explicativă

și predictivă. Din expunerea și analiza principalelor teorii cu privire la agresivitate am constatat că, de-a lungul timpului, cercetările au condus spre următoarea concluzie: pentru explicarea acestui fenomen este nevoie să luăm în calcul ideea cauzalității complexe. Dincolo de valoarea incontestabilă a fiecărei teorii luată în parte, multe dintre ele prezintă o viziune unilaterală (de exemplu, susținătorii caracterului exclusiv înnăscut sau exclusiv dobândit al agresivității). Este greu de crezut că putem să mai acceptăm astăzi că agresivitatea umană poate fi determinată doar de factori biologici sau doar de factori care țin de mediu. Indiferent de sursa atribuită agresivității, fiecare dintre teorii ar trebui să susțină că agresivitatea se datorează unor structuri genetice particulare, unor patternuri comportamentale care sunt modelate de influențele mediului, fiindcă aceste teorii devin mai valoroase luate împreună. Un model al unei asemenea abordări ne propun C. A. Anderson și B. J. Bushman (2002) – *modelul general al agresiunii* (GAM – General Aggression Model) – care include mai multe niveluri, teorii ale unor domenii specifice. Claudia Marian (2011, p.15-38) prezintă teoriile majore ale agresivității:

### **A) Agresivitatea înnăscută**

#### *1. Premisele biologice ale agresiunii*

Agresiunea, în complexitatea sa, nu poate fi pusă pe seama unei singure structuri nervoase sau a unui set particular genetic. Toate nivelele sunt interconđionate funcțional și subordonate planului psihic și celui social, cultural. Studiul tradițional al influențelor genetice asupra agresivității încearcă să evidențieze rolul cromozomului responsabil de agresiune. Studiile recente indică două punți suplimentare de legătură între testosteron și agresivitate: nivelul crescut al testosteronului determină o activare suplimentară a atenției spre stimuli agresivi, pe de o parte și, pe de altă, o diminuare a controlului cognitiv prin alterarea relației cognitiv-emoțional, ambele mecanisme stimulând confruntarea și comportamentul agresiv.

Informația emoțională care nu ajunge la structurile cognitive conștiente riscă să genereze reacții impulsive de tipul agresiunii reactive, în

timp ce controlul cognitiv fără rădăcini emoționale duce la reacții raționale, reci, lipsite de empatie (Terburg, Morgan & van Honk, 2009 apud Marian, 2011). Un plus informativ este adus de din domeniul neurocognițiilor sociale. Ele pornesc de la premisa că mecanismele neurologice explicative pentru fenomenele psihice simple de tipul furiei, fricii, dezgustului etc. nu se suprapun în totalitate peste mecanismele ce implică și contextul social (jena, culpabilitatea). Apare astfel conceptul de „creier social” , adică posibilitatea de anticipare a reacțiilor celuilalt știind ca acțiunile lui se sprijină pe starea lui mentală.

### *2. Perspectiva etologică asupra agresivității*

Etologii susțin ca aceste patternuri comportamentale sunt înnăscute. Fiind un instinct înnăscut, manifestarea agresivă poate fi independentă inițial de stimulii din mediu – este spontană și are propria sa energie. De menționat este și faptul că instinctul, sub influența învățării capătă noi forme. Etologii pornesc de la premisa existenței unui „grăunte” de agresivitate încastrat în structura intimă a ființei, un instinct primar agresiv care va fi modelat de influențele mediului prin intermediul capacității crescute de învățare.

### *3. Perspectiva psihanalitică asupra agresivității*

Pulsiunile agresive se manifestă încă de la naștere, dar forma sub care ele apar și zonele corporale de care sunt legate diferă de la un stadiu la altul (Munteanu, 2007). În prima parte a stadiului manifestarea agresivității apare sub forma plăcerii de a mușca, plăcere ce și-o exercită adeseori în primii doi ani de viață. Trecerea în stadiul următor este evidențiată prin plăcerea de a strica, demonta, distruge diverse lucruri, dar și de provoca suferință celor din jur prin înțepături, pișcături etc. Stadiul falic corespunde formării identității de gen și recunoașterii poziției pe care copilul o are în familie. Băiețelul care-si urăște tatăl ca rival pentru iubirea mamei o va face cu ură și agresivitate. Soluția optimă de rezolvare a agresivității copiilor propusă de psihanaliști nu este reprimarea ei. Agresivitatea e un dat înnăscut care trebuie să se afirme (e legată de cunoaștere și de energie vitală).

## **B) Agresivitatea dobândită**

Actul agresiv, ca și orice alta conduită, dincolo de premisele sale innăscute poate fi dobândită prin intermediul exercițiului, al repetiției.

### *Condiționarea clasică a agresivității*

Esența condiționării clasice a unui comportament constă în asocierea repetată a unui stimul care provoacă în mod innăscut o reacție, cu un stimul inițial indiferent, dar care treptat ajunge să genereze comportamentul chiar în absența declanșatorului innăscut. Asocierea unor stimuli foarte puternici de frică, furie cu alții indiferenți, prin condiționare, pot să producă reacții de fugă sau luptă chiar sub influența stimulilor inofensivi. În cazul omului, condiționarea clasică a agresivității este întâlnită în cazuri extrem de rare și seamănă mai degrabă cu dresajul decât cu învățarea.

### *Condiționarea instrumentală a agresivității*

Bandura consideră că frecvența apariției unui comportament agresiv este influențată de consecințele pe care subiectul anticipează că le va avea comportamentul respectiv sau cele pe care experiența i-a demonstrat-o că le-a avut deja. Consecințele favorabile (întăriri pozitive) vor crește rata manifestărilor sale, în timp ce întăririle negative tind să le blocheze. În general orice acțiune întreprinsă este motivată conștient sau inconștient de obținerea unor beneficii. Copiii pedepsiți sever pentru conduitele lor agresive devin ei înșiși mai agresivi, iar ca adulți au tendința de a aplica aceleași tipare comportamentale. Studiile arată că acei copii care au fost grav pedepsiți în familie, au tendința de a se comporta mult mai agresiv în afara ei în comparație cu cei care au fost pedepsiți mai puțin sever în familie. Agresiunea generată de frustrare, provocare fizică sau verbală poate avea la rândul ei manifestări distructive (Mitrofan, 1996, p.436).

### *Învățarea observațională a agresivității*

Referitor la aceste tipare de comportament Zakriski și colaboratorii (2005 apud Marian, 2011) susțin ca diferențele observate în ceea ce privește tipul de manifestări agresive ale fetelor și băieților nu sunt date de diferențe de structuri de personalitate, ci mai degrabă de faptul că



mediul social al celor două genuri devin din ce în ce mai diferite odată cu vârsta. Chiar dacă tiparele lor de reacție la situațiile provocative sunt asemănătoare, ponderea provocărilor în grupul de similaritate e mai redus în cazul fetelor decât al băieților, la fel și pedepsele aplicate de către adulți. În consecință patternul comportamental al fetelor este mult mai pacifist spre deosebire de băieți, care vor părea mult mai confruntativi.

Trăim într-o societate care nu mai are timp, care se grăbește. Încotro? Nu se știe și poate nici nu mai contează atâta vreme cât ne lăsăm purtați de val fără să încercăm cel puțin să ne împotrivim curentului. Poate că un moment de reflecție, un moment cu noi înșine ar reuși să ne trezească, dar poate că ne lipsește curajul. K. Lorenz vorbește în cartea „*Cele opt păcate capitale ale omenirii*” civilizate de „incapacitatea oamenilor moderni de a sta fie și numai un timp scurt cu ei înșiși. Ei evită orice posibilitate de autorefecție și meditație cu o consecvență plină de frică, de parcă s-ar teme ca nu cumva reflecțiile să-i pună în fața unui autoportret înfiorător” (Lorenz, 1996, p. 36-37). Depășirea acestei situații este posibilă în condițiile unei schimbări majore, care însă, din păcate, fiind vorba de schimbări de natură socială, se vor produce în timp. Considerăm că o soluție eficientă rămâne însă educația pentru depășirea stării de indiferență și ieșirea din acest cerc vicios al ignoranței.

## **Bibliografie:**

- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. New York: Prentice-Hall.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Marian, C. (2011). *Agresivitatea în școală: determinări, mecanisme, traiectorii*. Cluj-Napoca: Limes.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1995). *Agresivitatea umană*. București: Trei.
- Munteanu, A. (2007). *Psihologia copilului și a adolescentului*. Timișoara: Augusta.
- Mitrofan, N. (1996). Agresivitatea. În Neculau, A. (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iași: Polirom, pp. 433-444.
- Lorenz, K. (1996). *Cele opt păcate ale lumii civilizate*. București. Humanitas.

# Valorificarea desenului animat în procesul instructiv-educativ la preșcolari

---

**Livia Buzlea**

*G.P.P. nr. 56, Oradea*

## **Motivația învățării**

La preșcolarul mic persistă încă motivația extrinsecă, materializată în dorința de a obține ceva, la preșcolarul mare și în special la școlari motivația extrinsecă lasă loc celei intrinseci, satisfacția fiind obținută nu prin recompensare ci prin reușita acțiunii în sine. În timpul învățării apare o declanșare și orientare a atenției, se reactualizează adecvat informații și operații, se activează percepțiile (Bonchiș, 2002). Succesul într-un domeniu sau act de învățare întărește interesul pentru acesta, interesul odată format, copilul este mobilizat sau se mobilizează cu mai multă ușurință pentru a învăța sau a acționa într-o secvență de învățare sau joc. Dacă într-o activitate, spre care ne orientează un interes, trebuință, obținem succes, copilul se va mobiliza să mai acționeze, se va autoaprecia, nivelul aspirațiilor sale va crește, va fi motivat să mai acționeze (Berlyne, 1960). La copilul mic așteptările se materializează de cele mai multe ori prin dorința de a obține o recompensă, materială sau nu, fie că primește de ex. o insignă de campion, fie a reușit să-l ajute pe

Mickey să transporte toate jucăriile sortate corect după culoare. Astfel expectanțele copilului la debutul unui act de învățare, al unei activități, sunt legate de predicțiile pentru finalul acesteia, de beneficiile pe care le va obține sau de deznodământul acțiunii în sine. Stimulat adecvat copilul va învăța cu plăcere, cu un consum energetic adecvat, fiind orientat spre obținerea performanței conform scopului propus și cu un grad de satisfacție ridicat (Cant, 2010).

### **„Metoda Mickey” sau scenariul didactic inspirat din desenul animat**

Inspirată din teoriile motivației menționate metoda scenariului didactic inspirat din desenul animat se pare că respectă toate cerințele teoretice care duc spre reușita școlară, respectiv spre satisfacția în învățare. Copilul este inițiat să învețe prin intermediul desenului sau personajului din desenul animat, ceea ce deja prezintă interes pentru el. Așteptările, expectanțele sale sunt legate de scenariul desenului care aduce beneficii în final, așadar copilul prevede că acțiunile sale vor aduce beneficii o dată sarcinile de lucru rezolvate. Se așteaptă ca efortul său să fie recompensat. Dozat într-un mod optim, interesul pentru desen motivează copilul să parcurgă traseul de învățare, îi susține energetic activitatea și îi mențin interesul pe tot parcursul procesului instructiv-educativ. Secvența de învățare nu mai pare atât de dificilă datorită conținutului parțial cunoscut, ori a personajului deja cunoscut care trasează scopul și obiectivele activității și stabilește criteriile de evaluare. Predarea-învățarea și evaluarea cunoștințelor devine mai plăcută, atrăgătoare, duce la performanță și reușită, iar în final la satisfacție și trăiri pozitive legate de activitate (Radu, 1991). „Metoda Mickey” încurajează creativitatea în conceperea scenariului didactic. Desenul animat poate susține diverse conținuturi în toate domeniile experiențiale. Ține doar de măiestria educatorului în ce măsură este

dispus să transpună desenul în actul didactic prin împletirea plăcutului cu utilul. Este vorba de originalitatea cu care personajul din desenul animat sau întreg desenul conturează ceea ce copilul are de învățat, maniera prin care îi sunt fixate cerințele sau criteriile de reușită și modul în care interesul său este orientat spre satisfacție.

## **Metodologia cercetării**

**Scop și obiective:** Lucrarea de față are drept scop evidențierea faptului că utilizarea desenului animat educativ în procesul instructiv-educativ la preșcolari acționează ca stimul declanșator al motivației pentru învățare și de obținere a reușitei și satisfacției în învățare.

### **Obiectivele cercetării:**

- Să stabilim dacă în urma aplicării metodei înregistrăm o creștere a reușitei școlare și a nivelului de satisfacție în muncă la preșcolari;
- Să surprindem maniera în care preșcolarii percep și interpretează introducerea desenului animat în procesul instructiv-educativ;
- Să-i conștientizăm pe părinți că pot influența într-un mod pozitiv interesul pentru desene animate al copiilor prin alegerea duratei de vizionare și a conținutului acestora;
- Cunoașterea și luarea în considerare a nevoilor și opiniilor copiilor pentru a asigura participarea lor la propria formare.

**Ipoteza și design:** Designul este de tip pretest-posttest-grup de control. Ipoteza: Presupunem că introducerea scenariului inspirat din desenul animat în procesul instructiv-educativ influențează gradul de manifestare al satisfacției în muncă și al reușitei școlare la preșcolar și susține energetic și motivațional întreaga activitate a preșcolarului.

**Participanții:** Studiul s-a desfășurat pe parcursul anilor școlari: 2012-2013 grupa mică; 2013-2014 grupa mijlocie; 2014-2015 grupa mare;

2015-2016 grupa mare; 2016-2017 grupa mică. În studiu au fost cuprinși copii și părinți ai acestora după cum urmează: grup experimental: 2012-2013 – 23 preșcolari; 2013-2014 – 28 preșcolari; 2014-2015 – 31 preșcolari; 2015-2016 – 32 preșcolari; 2016-2017 – 26 preșcolari; grup control: între 23-28 copii și părinții acestora. Preșcolarii din grupul de control au făcut parte din colectivul altei grupe care își desfășurau activitatea după aceeași planificare a activităților ca și cei din grupa experimentală, fiind selectați după același nivel de vârstă.

**Metode și materiale:** Scale de interes: au fost concepute scale de interese referitoare la preferințele copiilor pentru desene animate difuzate la televizor, canale diferite, scale care au fost reactualizate pe parcursul anilor de desfășurare a studiului o dată cu introducerea sau eliminarea unor desene din grila de difuzare.

Chestionarul pentru părinți: cuprinde o serie de întrebări legate de modul în care copiii își petrec timpul liber, despre ce desene vizionează. Scopul administrării la părinți a acestui chestionar a fost acela de a vedea cât de bine părinții cunosc interesele copiilor, dacă petrec timp împreună și în ce mod, dacă sunt conștienți de faptul că pot influența ceea ce vizionează copilul și cât anume. Părinții sunt cei care acasă pot selecta acele desene care să-l educe pe copil, să-l influențeze în mod pozitiv.

Interviul: Copiii din ambele loturi au fost intervievați în etapa posttest, la finalul fiecărei activități incluse în experiment, despre modul în care au apreciat activitățile desfășurate: cât de mult și-au dorit să rezolve sarcinile de muncă pentru a ajunge la finalul activității și să vadă rezultatul, cât de impresionantă, plăcută a fost activitatea, cât de mulțumiți sunt de rezultatele obținute, dacă s-au plictisit sau nu. La finalul fiecărei activități ambele grupe au fost rugate să atribuie simboluri activității desfășurate funcție de gradul lor de satisfacție, astfel o bulină roșie pentru „mi-a plăcut foarte mult”, o bulină galbenă pentru „mi-a plăcut” și o bulină verde pentru „nu mi-a plăcut”. De

asemenea grupul de control a fost intervievat la finalul experimentului dacă ar fi dorit să participe la activități în care toată activitatea să fie inspirată din desene animate.

**Experimentul:** au fost aplicate la grupă, grupul experimental, o serie de activități din domenii experiențiale diferite în care întreg scenariul a fost construit pe baza unui desen animat, urmărind traseul desenului și subordonându-se scopului activității propuse. La grupul de control s-a desfășurat aceeași activitate, tema activității fiind identică, însă după procedura tradițională de predare.

**Observația:** pe tot parcursul activităților desfășurate am urmărit în ce manieră preșcolarii răspund provocării desenului, cum percep implementarea acestei metode. Am urmărit dacă sunt captați de la debutul activității, dacă manifestă interes pentru activitate și dacă interesul scade până la finele activității, în ce măsură se modifică rata răspunsurilor în activitate, dacă se instalează oboseala sau dacă apar „timpuri morți” dacă la finele activității preșcolarii manifestă bucurie, satisfacție, lucru verificat prin atribuirea de buline simbol.

**Procedură:** În faza de pretestare au fost intervievați preșcolarii din ambele grupuri, experimental și de control, despre interesul pentru desene animate și dacă ar dori să desfășoare activități ce să se deruleze asemenea desenelor animate. Au fost chestionați și părinții copiilor incluși în studiu despre preferințele lor în ceea ce privește vizionarea desenelor. În această etapă au fost adunate informații legate de felul în care își petrec timpul liber copiii, despre ce anume prezintă interes pentru ei, despre desenele preferate și canalele de difuzare a desenelor urmărite. În faza experimentală copiilor din grupul experimental li s-a implementat „metoda Mickey” activitățile desfășurate fiind inspirate din desene animate cu rol educativ. Grupul de control a desfășurat același tip de activitate cu același conținut în mod tradițional. La finalul activităților desfășurate copiii din ambele grupuri au fost rugați să atribuie un simbol după gradul de satisfacție pe care l-au avut în timpul

activității. Astfel au avut posibilitatea să aleagă: o bulină roșie pentru „mi-a plăcut foarte mult”, o bulină galbenă pentru „mi-a plăcut” și o bulină verde pentru „nu mi-a plăcut”. De asemenea grupul de control a fost intervievat la finalul activității dacă ar fi fost mai interesant să desfășoare activitatea într-un alt mod, dacă ar fi dorit ca și ei să învețe cu ajutorul unui personaj din desene animate. Din activitățile desfășurate la grupa experimentală au fost selectate cele mai reprezentative activități pentru a ilustra în ce manieră desenul animat poate fi valorificat la toate nivelurile de vârstă.

## Concluzii

Implementarea „metodei Mickey” s-a bucurat de un real succes în rândul preșcolarilor. Inițiată pentru a evidenția faptul că desenul animat educativ poate fi o valoroasă sursă de inspirație în organizarea și desfășurarea actului instructiv-educativ în grădiniță, această experiență a valorificării desenului animat a fost una pozitivă atât pentru copii, dar și pentru mine ca și cadru didactic. În urma desfășurării experimentului am acumulat o serie de impresii plăcute, dar mai ales am fost recompensată de nespusa bucurie cu care copiii au lucrat, și-au manifestat interesul pentru activități și au reușit să performeze în timpul activităților desfășurate. Rezultatele obținute corelate cu observațiile efectuate în timpul implementării metodei certifică faptul că introducerea desenului animat ca sursă de inspirație în scenariul didactic intensifică și susține activitatea la grupă a copilului, îl motivează să reușească și să-și primească recompensa. În baza acestor rezultate consider că se confirmă ipoteza de lucru, copiii manifestând un grad ridicat de satisfacție în munca depusă, în învățare, succesul școlar manifestându-se prin performanțe ridicate ale copiilor în sarcini de învățare.

## **Bibliografie:**

- Bonchiș, E. (coord.). (2002). *Învățarea școlară: teorii - modele - condiții - factori*. Oradea: Editura Universității Emanuel.
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York: McGraw Hill.
- Cant, A. (2010). *Educația preșcolară văzută cu alți ochi*. Cluj-Napoca: Risoprint.
- Radu, I. (coord.). (1991). *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj-Napoca: Sincron.



# Valențe formative ale activității de rezolvare a problemelor nonstandard în ciclul primar

---

**Adriana Cătaș**

*Universitatea din Oradea*

## **Actul rezolutiv – cadrul optim de dezvoltare a capacității creatoare a elevilor**

Metodica predării aritmeticii la ciclul primar realizează o punte de legătură între matematica propriu-zisă și pedagogie și, în plus, un studiu sistematic al legăturilor învățării matematicii. E foarte greu de găsit linia justă între matematica școlară și știința matematică și prin urmare practicarea meseriei de învățător are multe puncte de tangență cu logica și psihologia. Dintre toate aptitudinile speciale, cu rol deosebit în activitatea creatoare, corelat cu coeficientul de inteligență și activitatea gândirii, este aptitudinea pentru Matematică, în formarea și dezvoltarea căreia un impact deosebit au cele două categorii de factori: ereditatea și mediul (Vâlcă, 2013, p. 135). Educarea creativității gândirii elevilor în procesul rezolvării de probleme de matematică presupune mobilizarea gândirii la un efort sistematic și gradat printr-un exercițiu

permanent în rezolvarea de probleme, dezvoltarea spiritului de independență și a încrederii în forțele proprii, prin stimularea inițiativei de a încerca rezolvări cât mai variate, autocontrolul din partea fiecărui elev până la controlul efectuat de învățător. Posibilitățile de a-i pune pe elevi în situația de a desfășura o activitate creatoare la matematică sunt multiple. Efortul de a găsi drumul cel mai bun pentru a conduce copilul spre cunoașterea matematicii, a realității prezintă o importanță actuală pentru procesul și cadrul didactic preocupat, antrenat în educarea omului viitorului.

Principala componentă a creativității este gândirea creatoare iar principalii factori psihic-cognitivi ce determină dezvoltarea creativității la matematică sunt: fluiditatea gândirii, flexibilitatea gândirii, perspicacitatea, ingeniozitatea, sensibilitatea față de probleme, spontaneitatea. După A.L. Roșca (1967) *„principala componentă a gândirii creatoare este flexibilitatea prin care se înțelege modificarea rapidă a gândirii când situația o cere, restructurarea cu ușurință a vechilor legături corticale în conformitate cu cerințele noii situații, pe bază de analiză și sinteză, realizarea transferului în rezolvarea problemelor”*.

## **Strategii algoritmice și euristice de rezolvare a problemelor nonstandard**

Instruirea de tip euristic oferă elevului din ciclul primar posibilitatea ca în mod individual să-și elaboreze strategii de învățare a cunoștințelor, de rezolvare a problemelor de matematică cu caracter novator și în timp să-și formeze strategii cognitive, astfel ca pe baza acestora să poată realiza în mod conștient și activ, intensiv și eficient obiectivele de tip formativ ale instruirii la matematică. Ceea ce se dobândește prin efort propriu și prin învățare creatoare are șanse mari de a se întipări și a deveni operațional, prin transfer, în alte situații de învățare. Recurgerea la un tip de învățământ euristic, focalizarea puternică a procesului for-

mativ, pe dimensiunea instrumentală a cunoașterii, sunt direcții impuse și de principiul didactic ce stipulează necesitatea asigurării legăturii dintre practică și teorie. „În vederea realizării unui învățământ euristic, pedagogia creativității recomandă în special utilizarea metodei problematizării a abordării euristice, a învățării prin descoperire și cercetare; datorită valențelor lor formative și informative, acestea au fost ridicate chiar la rang de principiu didactic” (Ionescu, 2000, p. 132).

Euristica stimulează efortul de gândire al elevilor din ciclul primar în direcții divergente contribuind astfel la dezvoltarea creativității. Gheorghe Polya în lucrarea sa *Euristica rezolvării problemelor* precizează „A rezolva o problemă înseamnă a găsi o ieșire dintr-o dificultate, înseamnă a găsi o cale de a ocoli un obstacol, de a atinge un obiectiv care nu este direct accesibil. A găsi soluția unei probleme este o performanță specifică inteligenței, iar inteligența este apanajul specific speciei umane; se poate spune că dintre toate îndeletnicirile omenești cea de rezolvare a problemelor este cea mai caracteristică” (Polya, 1971, p.73). Se știe că rezolvarea unei probleme de matematică „învățate” conferă mai puțin teren pentru creativitate față de rezolvarea unor probleme noi, nemaiîntâlnite până atunci, a unor probleme inventiv-creative, deci a unor probleme nonstandard cu un grad sporit de dificultate. Deci, în actul rezolutiv al unei probleme nonstandard, sunt implicate doar dimensiuni creative ale procesului cognitiv, fără implicarea aspectelor reproductive, algoritmice. Diferența dintre a învăța rezolvarea unei probleme și a ști (a putea) să rezolvi o problemă nouă înseamnă creativitate dar de niveluri diferite” (Neacșu, 1988, p.269).

Opoziția dintre algoritm și euristic, dintre deprindere și raționament este numai aparentă. Creativitatea gândirii nu se poate dezvolta decât pe baza unor deprinderi corect formulate, stabilite și eficient transferate. În rezolvarea problemelor, deprinderile și abilitățile se referă în special la analiza datelor, a condiției, la capacitatea de a înțelege întrebarea problemei și a orienta întreaga desfășurare a raționamentului în direcția descoperirii soluției problemei.

Problemele de matematică la ciclul primar se pot clasifica după următoarele criterii:

- A. după *finalitatea și sfera de aplicabilitate*: (probleme teoretice care se referă la numere, operații și proprietăți operaționale; probleme practice de aplicare a noțiunilor învățate - probleme referitoare la mărimi);
- B. după *conținutul* lor: (probleme geometrice; probleme de mișcare; probleme de aflare a densității unui amestec sau aliaj etc.);
- C. după *numărul operațiilor* pot fi: probleme simple (se rezolvă de regulă printr-o singură operație aritmetică și se întâlnesc cu precădere la clasa I); probleme compuse care în șirul de raționamente și operații de rezolvare includ, într-o dependență logică mai multe probleme simple;
- D. după *gradul de generalitate* al metodei folosite în rezolvare: (probleme generale în a căror rezolvare se folosește metoda analitică sau metoda sintetică; probleme tipice sau particulare, care sunt rezolvabile printr-o metoda specifică.);
- E. Probleme *nonstandard*, care sunt o categorie aparte de probleme, de multe ori neglijate în învățământul primar, dar cu multiple valențe formative cum ar fi cele recreative, inventiv-creative, rebusistice, de perspicacitate și ingeniozitate.

Prin natura enunțului lor aceste probleme *nonstandard* nu se pretează la o metoda generală, ci necesită o sesizare a ceea ce este particular, dar esențial în problema respectivă. Problemele nonstandard includ acele probleme în fața cărora, după citirea enunțului, rezolvatorul, chiar și cel cu experiență, nu reușește să le introducă în metodele de rezolvare bine știute. În această situație gândirea și imaginația lucrează febril, rezolvatorul devenind, în situația în care găsește rezolvarea, un adevărat creator. Conduita este creativă, deoarece nici o problemă nu seamănă cu alta, de fiecare data fiind obligat să găsească o anume cale de rezolvare proprie fiecărei probleme. Acest tip de probleme dezvoltă elevilor creativitatea, îndrăzneala, curajul,

istețimea, flexibilitatea gândirii. Cel mai adesea aceste probleme se rezolvă în cadrul cercului de matematică.

O problemă este cu atât mai dificilă cu cât diferă de cele rezolvate anterior. Esențialul în rezolvarea unor probleme de matematică nonstandard constă în dezvoltarea implicațiilor ascunse ale unor date cunoscute. Cu cât valoarea necunoscutelor se găsește în relații mai îndepărtate, mai ascunse față de datele cunoscute ale problemei, cu atât rezolvarea problemei necesită un efort de gândire și o activitate creatoare mai susținută. La nivelul copiilor din ciclul primar orice rezolvare de situații problematice sau nonstandard constituie în același timp o manifestare a creativității gândirii lor. Principala caracteristică a gândirii creative la elevii mici este creativitatea sau originalitatea soluției găsite, a ideii emise. *„Activitatea de rezolvare și compunere a problemelor oferă terenul cel mai fertil din domeniul activităților matematice pentru cultivarea și educarea creativității și inventivității”* (Săvulescu, 2006, p. 170).

Compunerea și rezolvarea de probleme nonstandard sunt tot atâtea modalități sigure de sporire a rolului formativ al învățământului matematic și de scoatere în evidență a rolului, locului și importanței creativității și inovației în cadrul activităților didactice curriculare și extracurriculare. Rezolvarea de probleme de matematica nonstandard este o activitate complexă și constituie una din modalitățile principale de a dezvolta gândirea independentă și originală a copiilor, de cultivare și educare a creativității gândirii lor. Această activitate începe din clasa I, dar, deoarece capacitatea copiilor la această vârstă de a elabora judecăți este redusă, se impune necesitatea gradării treptate a acesteia. Procesul de rezolvare a problemelor de matematica nonstandard, date pentru muncă independentă, dezvoltă creativitatea elevilor, îi înarmează cu încredere în puterea lor de muncă, îi formează pentru a fi în măsură să judece și să rezolve orice problemă de orice natură, cu care se pot confrunta în viața practică. Pe măsură ce elevii rezolvă aceste

probleme singuri, fără sprijinul altora, probleme din ce în ce mai dificile, crește atât satisfacția împlinirii, cât și dorința de a lucra în continuare. Se formează deprinderile de muncă independentă, spiritul de inițiativă, curajul de a înfrunta orice situație, dorința de afirmare. Având în vedere toate aceste aspecte, se poate concluziona că matematica participă cu mijloace proprii la modelarea personalității, nu numai sub aspect intelectual, ci și sub aspect estetic și moral.

O dimensiune creativă în rezolvarea problemelor nonstandard este reprezentată și de gândirea elevului care a găsit soluția problemei sau a exercițiului pe cale diferită decât cea din manual sau decât cea care a fost prezentată de învățător cu toate că această cale de rezolvare găsită de elev nu este nouă în cadrul metodelor de rezolvare a problemelor de matematică. Exercițiile și problemele nonstandard oferă posibilitatea urmăririi în permanență a gradului de operaționalizare a gândirii creatoare, a flexibilității și fluidității acesteia. Valoarea formativă a rezolvării problemelor nonstandard este concretizată în participarea și mobilizarea sporită a componentei cognitive și implicit a celei creatoare a elevului, reprezentând o activitate superioară oricăror altor demersuri cognitive. Elevii sunt puși în situația de a descoperi ei înșiși modalitățile de rezolvare a problemelor, de a formula ipoteze urmate de verificarea acestora, de a realiza asociații de idei și corelații inedite. Deci rezolvarea problemelor de matematica nonstandard este mijlocul cel mai eficient implicat în stimularea creativității.

O strategie de rezolvare a unei probleme, în general, și de matematică în special, reprezintă *„un ansamblu de reguli de selectare și combinare a propozițiilor (regulilor după Gagné) extrase din volumul de cunoștințe”*. Strategia stabilește totodată și ordinea de prioritate a folosirii acestora. Analiza logico-matematică a problemei trebuie să constea într-o suită de îndrumări de orientare a gândirii (IOG) care au rolul de a determina pe elev (individual) să întocmească planul de rezolvare al problemei și să-l realizeze. În rezolvarea problemelor distingem două

planuri: unul *sistematic* (complet) și celălalt *euristic* (probabilistic). Primului plan îi corespunde o strategie algoritmică, sau completă, exhaustivă care conduce sigur la soluție; o înlănțuire secvențială de etape desfășurate sistematic într-o ordine prestabilită, standard. În cazul unui plan euristic, recurgem „la procedee prin care scurtăm activitatea de căutare și reducem numărul de încercări, verificând doar ipotezele cu probabilitatea de aplicabilitate cea mai mare”.

Astfel, îndrumările IOG, pot fi de tip: *algoritmice*, (cu referire la strategii pe care elevul le învață pur și simplu: „cu atât mai mult” - înseamnă adunare, „cu atât mai puțin” - înseamnă scădere etc.); *semialgoritmice*, (cu referire la anumite strategii legate de tipul problemei pe care, de asemenea, el și le însușește fie prin proprie descoperire, fie cu sprijinul institutorului. De pildă însușirea strategiei de formare a părților egale într-o problemă tip metodă figurativă, când se cunoaște suma și diferența a două mărimi etc.); *euristice*, (care nu sunt legate strict de problema în cauză și sunt valabile în multe alte probleme. *Exemplu*: „Am mai întâlnit o problemă asemănătoare?”, „Cum am procedat atunci?”, „Ce putem afla mai întâi din datele problemei?”, „Ce n-am utilizat din datele problemei, condițiile ei?” etc.); *metacognitive*, (îndrumări de dirijare a gândirii care conțin și instrucțiuni de control, de orientare în sarcina etc. *Exemplu*: „Să ne reprezentăm corect datele problemei”, „Să introducem notații” etc.; sau „Să controlăm ceea ce am anticipat, intuit” etc.). Toate la un loc fac parte din categoria strategiilor cognitive a căror formare la elevi este unul din obiectivele-cadru ale predării-învățării matematicii. Din acest punct de vedere IOG urmează fie calea analitică, fie pe cea sintetică și, de cele mai multe ori, reflectă o combinare a celor două căi etc. Metoda analitică reprezintă calea de abordare a problemei plecând de la cerința spre date (ipoteza). Metoda sintetică reprezintă calea de abordare a problemei plecând de la date spre cerință (concluzie).

În cazul problemelor de matematică nonstandard, în care apar situații problematice noi este necesară găsirea unui mod concret de a rezolva problema (regulile concrete nu sunt cunoscute de elev, nefiind încă descoperite), a unui plan care cuprinde și momente de incertitudine, de încercare, adică un plan euristic bazat pe metode și procedee euristice. „Un bun rezolvitor de probleme (matematice) se apropie de soluția unei probleme pe cale euristică și abia apoi o prezintă algoritmic” (Brânzei & Brânzei, 2000). Problemele nonstandard și de perspicacitate cultivă spiritul novator, iscoditor, creează o motivație intrinsecă, educă trăsături volitive, pozitive de conduită. Această categorie include probleme în fața cărora, după citirea enunțului, rezolvitorul, chiar și cel cu experiență, întâmpină dificultăți. În această situație, gândirea și imaginația lucrează febril, rezolvitorul, devenind în situația în care reușește rezolvarea, un creator. Conduita este creativă deoarece nicio problemă nu seamănă cu alta, de fiecare dată rezolvitorul fiind obligat să găsească o anume cale de rezolvare proprie fiecărei probleme, să manifeste o îndrăzneală constructivă și creatoare. Pentru că, așa cum spunea Seneca, „nu îndrăznim, nu pentru că problemele sunt dificile, ci, fiindcă nu îndrăznim, ele sunt dificile”.

Prezentăm câteva astfel de probleme, probleme neconforme unor canoane obișnuite.

*Problema 1:* (Problema este publicată în 2012 și este propusă de înv. Voicu Rodica, Școala cu clasele I-VIII Vânători, jud. Iași, rezolvată cu elevii clasei a IV-a). *Într-o seară un drumeț a poposit la un han. Nu avea bani, dar avea un lanț de argint compus din șapte verigi. A fost găzduit cu condiția să-i dea hangiului, în fiecare zi, câte o verigă din lanț. Care este cel mai mic număr de verigi care trebuie tăiate, astfel încât drumețul să fie în ordine cu plata în fiecare din cele șapte zile cât este găzduit? (În fiecare zi se va face doar o singura tăietură)*

*Soluție:* Consideră mai jos un desen sugestiv:





Conform datelor problemei drumețul va trebui să facă o singură tăietură. Va tăia veriga a treia și se va obține configurația următoare



Schema plății va fi următoarea: prima zi-dă B; a II-a zi-dă A și primește B; a III-a zi-dă B; a IV-a zi-dă C și primește înapoi A și B; a V-a zi-dă B; a VI-a zi-dă A și primește B; ultima zi-dă B.

*Problema 2: La o serbare au participat 20 de tineri băieți și fete. Unul din băieți a dansat cu 5 fete, un al doilea a dansat cu 6 fete, un al treilea cu 7 fete și așa mai departe. Ultimul a dansat cu toate fetele. Câți băieți și câte fete au luat parte la serbare?*

*Soluție:* Faptul că primul băiat a dansat cu 5 fete poate fi reprezentat prin:  $1 \rightarrow 1 + 4$ . Continuând astfel avem  $2 \rightarrow 2 + 4$ ,  $3 \rightarrow 3 + 4$ ,  $\dots$ ,  $n \rightarrow n + 4$ , unde  $n+4$  reprezintă numărul fetelor, iar  $n$  reprezintă numărul băieților, deci numărul fetelor este cu 4 mai mare decât numărul băieților. Găsim  $n = (20 - 4) : 2 = 16 : 2 = 8$ . La serbare au luat deci parte 8 băieți și 12 fete.

*Problema 3: S-au făcut observații meteorologice un număr de zile și s-a constatat că*

- a) n-a fost vreo zi în care să fi plouat atât dimineața, cât și după-amiaza;*
  - b) a plouat în total 9 zile;*
  - c) nu a plouat în 7 dimineți și în 6 după-amiezi;*
- În câte zile s-au făcut observații?*

*Soluție:* Enunțul este sofisticat, chiar rebusistic. Să observăm că mulțimea zilelor în care s-au făcut observații meteorologice este formată din trei submulțimi disjuncte.

- 1) Mulțimea zilelor în care a plouat dimineața, o figurăm printr-un cerc  $\bigcirc$ ;
- 2) Mulțimea zilelor în care a plouat după-amiaza o figurăm prin simbolul  $\square$ ;
- 3) Mulțimea zilelor în care nu a plouat, figurată prin  $\Delta$ .

Să notăm cu  $\overline{A}$ ,  $\overline{B}$ ,  $\overline{C}$ , cardinalele celor trei submulțimi disjuncte care compun mulțimea zilelor în care s-au făcut observații pe care o notăm cu  $M$ .

Avem:  $\square \cap \square = \emptyset$ ,  $\square \cap \Delta = \emptyset$ ,  $\square \cap \Delta = \emptyset$  și  $\square \cup \square \cup \Delta = M$ .

Dacă a plouat în total 9 zile, înseamnă  $\overline{A} + \overline{B} = 9$ . Dacă nu a plouat în 7 dimineți, înseamnă  $\overline{B} + \overline{C} = 7$  adică ori a plouat după-amiază, ori nu a plouat deloc. Dacă nu a plouat în 6 după-amiezi, înseamnă  $\overline{A} + \overline{C} = 6$ . Adunând ultimele trei relații se obține  $2(\overline{A} + \overline{B} + \overline{C}) = 22$ , deci  $\overline{A} + \overline{B} + \overline{C} = 11$  zile.

În asigurarea timpului necesar unei educații continue active, formative și „creative”, este necesară elaborarea unor programe mai aerisite, a unor manuale și planuri de învățământ care nu supraîncarcă elevii în demersul lor educativ. Asigurarea unui timp mai eficient și mai lejer este o garanție a dezvoltării creativității în școală. Grecii lui Aristotel prețuiau, nu fără motiv, așa numitele ore de „lene elegantă”, răgaz în care aveau timp să-și descătușeze energiile și imaginația să le lase să rătăcească cu folos în vederea obținerii unor rezultate dorite.

## Bibliografie:

- Brânzei, D. & Brânzei, R. (2000). *Metodica predării matematicii*. Pitești: Paralela 45.
- Ionescu, M. (2000). *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Neacșu, I. (coord.). (1988). *Metodica predării matematicii la clasele I-IV*. București: E.D.P.
- Polya, G. (1971). *Cum rezolvăm o problemă*. București: E.D.P.
- Roșca, A. L. (1967). *Creativitate, modele, programe*. București: Editura Științifică.
- Săvulescu, D. (coord.). (2006). *Metodica predării matematicii în ciclul primar*. Craiova: Editura Gheorghe Alexandru.
- Vâlcă, T.D. (2013). *Didactica matematicii*. București: Matrix Rom.

# *Școala altfel,* **între deziderat și realitate**

---

**Nicoleta Ciobanu**

*Universitatea din Oradea*

## **Începuturile programului *Școala altfel***

Începând din anul școlar 2011-2012 se desfășoară programul *Școala altfel*, un program național de activități extracurriculare și extrașcolare care și-a propus să implice atât elevii din învățământul preuniversitar, cât și cadrele didactice și părinții elevilor într-o serie de activități care să răspundă intereselor și preocupărilor diverse ale copiilor și tinerilor, punând în valoare talentele și capacitățile lor în diferite domenii, stimulând participarea lor la acțiuni variate, în contexte non formale. Programul *Școala altfel* a reprezentat o premieră pentru educația formală din România, iar proiectul ei a vizat ca în săptămâna 2-6 Aprilie 2012 din Semestrul II să fie săptămâna dedicată activităților extracurriculare și extrașcolare. În acel an nu s-a înțeles foarte bine ce se dorea de la Școala Altfel și nici de ce a apărut, pentru că anterior apariției nu a existat o consultare, un ghid sau o discuție lămuritoare cu privire la scop și procedură. Fiecare școală a încercat să găsească cea mai bună formulă de organizare, să răspundă cumva intereselor elevilor, să organizeze activități cât mai diversificate. De-a lungul anilor aceste activități s-au desfășurat sub diferite forme: ateliere de teatru, muzică, arte plastice, competiții organizate la nivelul școlii, campanii anti tutun/anti alcool, de prevenire a delincvenței juvenile/de prevenire a traficului

de persoane, proiecte comunitare, de responsabilitate socială, peer-education, parteneriate educaționale și tematice la nivel de unități de învățământ. Toate activitățile extracurriculare implică, activități în care școala este organizator, asigurând cadrul de îndrumare, supraveghere și calitatea activităților. Cel mai des în săptămâna dedicată programului *Școala Altfel* se recurge la organizarea activităților cu profil cultural sau sportiv. Elevii pot fi implicați, de asemenea, și în activități de educație pentru sănătate și stil de viață sănătos sau în activități privind educația ecologică și de protecție a mediului. În ansamblul activităților, care se obișnuiesc a se desfășura, sunt și cele de educație rutieră și pentru situații de urgență. Din păcate, cel mai puțin puse în practică sunt acțiunile de voluntariat, de caritate sau cele care vizează implicarea în comunitate, fie chiar și de la vârste fragede.

Pe parcursul anilor care au urmat, acest program a suferit modificări doar ca structură, activitățile recomandate rămânând aceleași. Ca orice sistem nou implementat, această săptămână a venit la pachet cu nemulțumiri din partea cadrelor didactice și a părinților, dar cu toate acestea programul continuă încă într-o formă îmbunătățită an de an. Ideea de diversificare a activității școlare nu e nouă. Înainte de 1989 se făceau cursuri inclusiv până sâmbăta, iar unele duminici erau dedicate activităților extracurriculare și extrașcolare. Duminica se mergea la teatru, la operă, la balet, la film, se vizitau muzee, se mergea în parcuri, se plantau flori, uneori și copaci, se măturau aleile, se confecționau și se montau cuiburi pentru păsări. Uneori la final de săptămână, dar și în vacanțe se organizau excursii și, desigur, tabere școlare.

## **Educația nouă și școala activă**

Ideea de diversificare educațională funcționează la nivel teoretic încă de la începutul secolului XX. Este vorba de curentul *Educația nouă* și *școala activă* (Nicolescu, 1933) care a fost implementat la noi în țară de Spiru Haret. Aceste transformări au determinat și numeroasele inițiative în câmpul pedagogiei, dezvoltarea plenară a personalității elevului

devenind astfel obiectivul principal al educației. Activitățile acestea plasează în centrul activității didactice individualitatea copilului, încurajându-se astfel cercetările psihologice asupra copilului și metodele experimentale ale actului educativ. Pe plan internațional, Adolphe Ferriere, psiholog și pedagog elvețian, născut la Geneva în 1879, a fundamentat și reprezentat curentul școlii active (Ferriere, 1928). Ferriere pleda pentru un învățământ care să pornească de la înclinațiile și interesele elevilor ajungând să cultive spontaneitatea creatoare a spiritului critic și flexibilității punând accentul pe latura formativă a învățământului. Pornind de la învățământul tradițional, centrat pe autoritatea profesorului și pe înzestrarea elevului cu noțiuni teoretice, școala activă pune accentul pe munca manuală care favorizează coordonarea observației cu imaginația și, de asemenea, dezvoltă o serie de calități cum ar fi sinceritatea, emulația, încrederea în sine, stima față de cel ce muncește, altruismul și nu în ultimul rând spiritul de solidaritate. Articolul 2, alineatul 1 din *Legea educației naționale* (Legea 1/2011), în concordanță cu tendințele existente pe plan internațional, promovează un „învățământ orientat pe valori, creativitate, capacități cognitive, capacități volitive și capacități acționale, cunoștințe fundamentale și cunoștințe, competențe și abilități de utilitate directă, în profesie și în societate”. Acest lucru înseamnă că ceea ce se dorește de la învățământul de stat este o direcție nouă prin care să se dezvolte un proces de învățare modern în detrimentul celui tradiționalist mult mai rigid. Acesta pare să fi fost și scopul implementării programului *Școala altfel*. Deși cu unele lacune încă de la implementare, acesta funcționează și astăzi și pare să aibă tot mai mult interes din partea profesorilor. Aspectele pozitive, apreciate de cadrele didactice, elevi și profesori, sunt socializarea dintre copii și cadrele didactice, diversitatea activităților, absența temelor pentru acasă și a stresului indus de evaluare, implicarea părinților în activități alături de copii și faptul că prin activitățile propuse copiii își pot descoperi abilități în anumite domenii, aplicarea

informațiilor teoretice în activități practice. Nu putem însă să nu amintim unele aspecte negative legate de unele activități care presupun cheltuieli suplimentare din partea părinților, timpul scurt alocat unui număr mare de activități, stângăcia unor cadre didactice care au fost puse în situația de a organiza acest tip de activități și nu au avut experiența necesară pentru gestionarea lor. Pe fondul lipsei de experiență privind învățarea în context non formal, se resimt multe rezistențe cu privire la utilizarea unor metode noi sau a proiectării unor activități cu adevărat inovative. De asemenea birocrăția excesivă îi împinge pe unii profesori să renunțe la activitățile care se pot organiza în afara școlii și aleg să petreacă timpul alocat acestei săptămâni în sala de clasă. Comoditatea unor activități realizate în spațiul sălii de clasă, mersul la cinema sau la teatru, vizitele la diferite fabrici care produc alimente și jucării nu sunt întotdeauna cea mai potrivită alegere pentru ca elevii să își poată dezvolta armonios abilitățile înnăscute și creativitatea. De aceea ar trebui ca la nivelul inspectoratelor județene să fie organizate cursuri de îndrumare a cadrelor didactice pentru organizarea acestor activități. Totodată acest proiect ar trebui finanțat de către minister, deoarece în timp nu va putea fi susținut de către toți părinții, iar reversul medaliei în acest punct poate crea anumite blocaje de tip organizatoric.

### *Școala altfel, azi*

În anul școlar 2016-2017, Ministerul educației, împreună cu Fundația Noi Orizonturi, au elaborat un ghid pe baza rezultatelor procesului de consultare, analiză și dezbatere publică organizat în cadrul proiectului *Educația nonformală. TOT Educație!* „Rolul acestui ghid este de a sprijini echipa de coordonare a programului național *Școala altfel* și cadrele didactice în implementarea acestui program” (MENCS, 2016). Acest material este unul de sprijin și inspirație și nu face obiectul evaluării calitative. Este însă mai cu seamă un set de recomandări și

clarificări. O schimbare majoră începând din acest an școlar este posibilitatea de alegere a 5 zile consecutive în timpul anului școlar, iar acestea nu sunt impuse de către minister rămânând la decizia fiecărei unități de învățământ. Acest lucru conferă flexibilitate cadrelor didactice să planifice activitățile aferente acestei săptămâni după propria convingere și după consultarea cu directorii unităților școlare de care aparțin. Schimbarea acestei prevederi este deosebit de benefică, deoarece activitățile desfășurate în același timp de toate unitățile școlare, limitau posibilitățile de participare și se crea aglomerație în diferitele puncte de interes cultural din fiecare localitate. Ghidul propus de Ministerul Educației împreună cu Fundația Noi Orizonturi, nu face altceva decât să explice rolul dascălilor în acest proiect, maniera în care se pot obține rezultatele dorite și metodele de dezvoltare a motivației pentru învățare și a competențelor cheie. Pentru realizarea acestor obiective, cooperarea cu instituțiile competente și implicarea părinților sunt primordiale.

În opinia mea, de dascăl și părinte, programul *Școala altfel* ar trebui să fie deschizător de drumuri pentru o învățare după principii noi pe tot parcursul anului școlar și nu ar trebui să ne rezumăm la o singură săptămână. Acest lucru se poate realiza cu dăruire, cu implicare și cu voință și poate începe chiar de timpuriu. Dacă s-ar pune accentul pe relațiile destinse, democratice între elevi și profesori, ceea ce nu înseamnă a coborî statutul social al celor din urmă, participarea și inițiativele elevilor ar crește semnificativ. Este vorba aici de aplicarea în procesul de predare-învățare a metodelor active, față de care unii dascăli manifesta o reticență în a le utiliza.

Cu toate că a început cu un anumit grad de scepticism și destul de anevoios în același timp, acest proiect se pare că începe să se dezvolte într-o direcție corespunzătoare. Este nevoie de sprijin, într-adevăr, dar cu puțin mai mult efort acest lucru se poate realiza. *Școala altfel* trebuie să fie un dialog între școală și lume, între artă și meserie. Zidul dintre științe și arte, dintre uman și real ar fi indicat să nu mai existe, deoarece

face parte din întregul aventurii cunoașterii. Îi creștem și îi educăm nu pentru lumea de acum, ci pentru aceea când vor fi ei mari. Modelarea lor în acest scop ne desăvârșește pe noi ca dascăli și suntem datori meseriei pe care am ales-o să facem lucrurile să se întâmple frumos. Misiunea noastră nu se încheie la catedră, misiunea noastră sunt ei. Un dascăl descoperă comori ascunse și magie în ochii tuturor copiilor, pentru că, dacă ei nu ar exista, noi nu ne-am mai putea numi profesori, ne-ar lipsi însuși obiectul muncii și pregătirii noastre.

### **Bibliografie:**

- Cerghit, I. (1998). *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cristea, G. C. (2001). *Reforma învățământului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Dinu, C., (1970). *Spiru Haret*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Ferriere, A. (1928). *The activity school*. New York: John Day Company.
- Ionescu, M., Bocoș, M. (coord.). (2009). *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Paralela 45.
- Nicolescu, M. I. (1933). *Spiru Haret, pedagog național* (ediția a II-a). București: Lumina.
- MENCS. (2016). *Școala altfel: ghid de implementare 2016*.



# Ecuatiile și rolul lor în dezvoltarea gândirii la elevi

---

Adela Cotul

*Liceul Tehnologic „Liviu Rebreanu”, Maieru*

## Importanța definiției ecuației. Critica unor definiții

Noțiunea de ecuație are alt caracter decât au, de exemplu, noțiunile de număr prim, derivată etc. Pentru fiecare dintre aceste noțiuni se poate da o definiție precisă, din care să decurgă toate proprietățile ei. În cazul noțiunii de ecuație situația este alta. Aici, definiția nu joacă aproape nici un rol. Oricine a învățat puțină algebră știe ce este o ecuație, dar nu datorită unei definiții, ci din modul în care se folosește în mod curent acest termen. Definiția ecuației diferă de la un manual la altul și, cu toate acestea, toată lumea atribuie cuvântului ecuație același sens, iar acest fapt dovedește cu prisosință cât de lipsită de importanță este definiția. Două sunt motivele pentru care acordăm importanță acestei chestiuni. În primul rând, fiindcă în unele cărți de metodică se discută care ar fi cea mai potrivită definiție a ecuației pentru școală. Al doilea motiv, mai important, este faptul că dând elevilor o definiție obscură, pe care nu o folosesc în deducțiile ulterioare, le dăm o idee greșită despre rolul pe care îl joacă definițiile în matematică și acest lucru trebuie evitat.

Unele definiții nu sunt satisfăcătoare. Pentru a dovedi aceasta vom analiza următoarea definiție care se găsește, poate cu mici modificări, în foarte multe manuale: *O ecuație este o egalitate care este adevărată numai pen-*

tru anumite valori ale necunoscutelor pe care le conține. În mod analog, se definește identitatea ca egalitate adevărată pentru toate valorile necunoscutelor pe care le conține. Vom face următoarele **obiecțiuni**: 1. Se pornește de la noțiunea de egalitate; 2. Se include, în definiție, faptul că ecuația este satisfăcută numai de unele valori ale necunoscutelor, nu de toate.

1. Se ia ca gen proxim noțiunea de egalitate. Dar ce este o egalitate? Aici substantivul egalitate se folosește ca o prescurtare, pentru a denumi o propoziție prin care se afirmă că două lucruri sunt egale. Astfel de prescurtări sunt rare în matematică. De exemplu,  $AB \parallel CD$  nu se numește un paralelism, iar  $AB \perp CD$  nu se numește o perpendicularitate. Din cauza aceasta, elevii manifestă o oarecare reținere față de cuvântul egalitate, numai elevii prea zeloși, dornici să repete fără prea mult discernământ cuvintele profesorului îl pronunță cu o ușurință suspectă.

2. Dacă prima obiecție are un caracter mai mult gramatical și pedagogic, cea de-a doua este de natură logică. După ce s-a luat ca gen proxim noțiunea de egalitate, se dă ca diferență specifică faptul că ea este satisfăcută numai de anumite valori ale necunoscutelor. Ar însemna că toate proprietățile ecuațiilor să poată fi deduse din aceste două însușiri ale ecuației: că ea este o egalitate și că nu este satisfăcută de orice valoare a necunoscutei. Realitatea este alta. În demonstrațiile teoremelor despre echivalența ecuațiilor (și aceste teoreme sunt esențiale pentru rezolvarea ecuațiilor) proprietatea a doua nu intervine. În nici o etapă a demonstrației nu se invocă faptul că există și valori ale lui  $x$  care nu satisfac ecuația, dimpotrivă se presupune că există cel puțin o valoare a lui  $x$  care o satisface.

Dacă proprietatea a doua este de prisos, urmează să ștergem din definiție cuvintele corespunzătoare. Atunci ce rămâne? O ecuație este o egalitate. E prea puțin. Ar urma ca:  $3+4=7$  să fie o ecuație. La aceasta se adaugă faptul că și identitățile condiționate care sunt satisfăcute numai de unele valori ale literelor să fie ecuații. Totuși, ele se numesc identități, nu ecuații.

Unele manuale propun definiția: *O ecuație este o egalitate care conține o necunoscută*. Această definiție este foarte aproape de adevăr, dar nici ea nu scoate în evidență cu destulă claritate trăsătura esențială a ecuației. Câtă vreme măcar una dintre expresii legate prin semnul egal conține o necunoscută, afirmația că cele două expresii sunt egale nu are sens. Ce poate să însemne, de exemplu, că  $x+2=5$ ? Expresia  $x+2$  nu este nici egală cu 5, nici diferită de 5; totul depinde de valoarea lui  $x$ . Aceeași obiecțiune se poate face și împotriva definiției ecuației ca egalitate de două funcții. Relația  $f(x)=g(x)$  nu este nici adevărată, nici falsă câtă vreme nu se spune ce valoare are  $x$ .

***Ecuația ca propoziție de un tip deosebit.*** O ecuație nu este o propoziție afirmativă pur și simplu. Datorită faptului că intervine necunoscuta, ea este o propoziție de un tip deosebit. Ea exprimă o condiție pe care trebuie să o îndeplinească necunoscuta, ceea ce îi dă un caracter virtual, nerealizat. În acest sens, este o deosebire între propozițiile  $1+2=3$  și  $x+2=3$ . Prima ar trebui citită: „*1+2 este egal cu 3*”, iar a doua: „*x+2 trebuie să fie egal cu 3*”. Prima exprimă un fapt real, iar a doua o cerință. Caracterul deosebit al aserțiunilor care se exprimă prin ecuații nu poate fi pus în evidență cu ajutorul elementelor din matematica clasică. De aceea, este bine ca, în condițiile actuale, să nu se dea o definiție precisă a noțiunii de ecuație în școală. Să-i lăsăm pe elevi să înțeleagă din exemple ce este o ecuație.

## Locul și rolul ecuațiilor în programa școlară

O problemă foarte importantă este următoarea: *Când trebuie predate ecuațiile în școala generală?* De multă vreme, încă de la începutul acestui secol, s-a introdus la noi (în clasa a patra a gimnaziului!) ordinea următoare: se tratează întâi complet calculul algebric cu expresii raționale, apoi se predau ecuațiile și sistemele de ecuații, iar la sfârșit se rezolvă probleme cu ajutorul ecuațiilor. Această ordine este în aparență logică. Se dau întâi o serie de cunoștințe teoretice, calculul algebric, pe baza acestor

cunoștințe se predă un alt capitol, de asemenea teoretic, ecuațiile, iar la urmă vin aplicațiile, rezolvarea problemelor cu ajutorul ecuațiilor.

Experiența de câteva decenii arată că această ordine are două dezavantaje: pe de o parte, capitolele consacrate calculului algebric și rezolvării ecuațiilor sunt lipsite de finalitate, iar pe de altă parte, cei mai mulți elevi sunt slabi la rezolvarea problemelor. Într-adevăr, un timp îndelungat (circa un an și jumătate din doi), elevii învățau să facă fel de fel de calcule algebrice, fără să vadă măcar în parte la ce folosesc. Elevii efectuau calcule algebrice ca un joc ce se desfășoară după anumite reguli, dar nu-și dădeau seama de semnificația lor. Aceasta, pe de o parte, în ce privește calculul algebric, pe de altă parte, când, în cele din urmă, se ajungea la rezolvarea problemelor cu ajutorul ecuațiilor, elevii întâmpinau mari greutăți la punerea problemelor în ecuații. În această etapă greșelile făcute până atunci se răzbunau. Elevul știa să facă operații algebrice, când i se spunea ce are de făcut; el știa să rezolve ecuații date, dar nu știa să formeze ecuații.

Până la urmă, elevii învățau și să pună problema în ecuație, dar pregătirea lor nu era armonioasă. Prin acest mod de predare se separă oarecum teoria de practică. Se făcea un timp îndelungat numai teorie, iar la sfârșit se făceau numai aplicații. Un asemenea procedeu devine de cele mai multe ori necesar pe treptele mai înalte ale învățământului matematic, dar în școala generală această separație nu este bună. Aici lucrurile trebuie organizate și se pot organiza astfel încât elevii să vadă cum practica duce la probleme teoretice și să aplice în practică cunoștințele teoretice pe măsură ce le dobândesc, nu mai târziu. Pentru aceasta, în anul 1978, odată cu schimbarea manualelor și programelor la matematică la clasa a V-a și în anii următori la celelalte clase, ecuațiile au început să fie predate devreme, imediat după ce se introduc literele în calcule și se rezolvă probleme ce duc la ecuații foarte simple. Pe măsură ce se înaintează cu calculul algebric se rezolvă ecuații în care intervin calculele corespunzătoare: după reducerea termenilor asemenea –

ecuații în care intervin reduceri de termeni asemenea, după înmulțirea polinoamelor – ecuații în care intervin înmulțiri de polinoame, la fel după fracțiile algebrice, se rezolvă probleme care duc la astfel de ecuații.

Subordonând calculul algebric ecuațiilor, respectăm și legea bio-energetică. În istoria algebrei nu a existat o epocă în care să se fi dezvoltat calculul algebric apoi, o altă epocă în care acesta să fie aplicat în rezolvarea ecuațiilor. Dimpotrivă, ecuațiile sunt mai vechi decât calculul algebric. Însăși denumirea algebrei vine de la metoda de rezolvare a ecuațiilor. La început s-a folosit un simbol numai pentru necunoscută, încolo se lucra cu coeficienți numerici, deci, nu exista un calcul algebric independent de ecuații. Abia către sfârșitul secolului al XV-lea calculul cu litere începe să fie tratat separat. Făcând ca ecuațiile să străbată ca un fir roșu tot cursul de algebră și subordonând calculul algebric ecuațiilor, acesta apare în lumina sa adevărată, ca un mijloc de a rezolva probleme, nu ca un scop în sine. Prin aceasta, crește interesul pentru calculul algebric și elevii îl înțeleg mai bine. Cât despre pregătirea practică, în sensul că elevii să știe să aplice la probleme concrete cunoștințele de algebră, este știut că o deprindere se formează mai bine dacă exercițiile corespunzătoare sunt eșalonate în timp. De aceea problemele care se rezolvă cu ajutorul ecuațiilor, ca și ecuațiile, trebuie eșalonate pe o perioadă mai lungă de timp. Deci, prin acest mod de organizare a cursului de algebră câștigă atât calculul algebric, cât și aplicațiile. Învățământul matematic devine mai echilibrat.

În concluzie, este bine ca noțiunea de ecuație să fie dată la începutul algebrei, iar pe urmă, pe măsură ce se înaintează cu calculul algebric, să se rezolve ecuații în care intervin calculele învățate și să se rezolve probleme corespunzătoare. Ordinea preconizată aici este astăzi adoptată în cele mai multe țări. La noi, ea a fost introdusă în 1957 și a fost în vigoare și apoi reluată odată cu introducerea actualelor programe și manuale.

## Introducerea noțiunii de ecuație

Se spune uneori că, de fapt elevii rezolvă ecuații încă din clasa I, căci o întrebare de forma  $5+?=12$  revine în fond la rezolvarea ecuației  $5+x=12$ , singura deosebire ar fi că în locul semnelui întrebării se pune simbolul  $x$ , și că acest fapt ar putea fi folosit ca punct de plecare pentru a preda rezolvarea ecuațiilor. Considerăm că acest punct de vedere nu poate fi acceptat. Nu este vorba de o simplă schimbare de notație, ci de un alt mod de a aborda problema. Într-adevăr,  $5+?=12$  este o propoziție interogativă, pe când  $5+x=12$  este o propoziție (de fapt, o formă propozițională) afirmativă. În ambele cazuri se pune problema de a găsi numărul care, adunat cu 5, să dea 12, dar prima formulare se întreabă care este acest număr, iar în formularea a doua se afirmă că acest număr este  $x$ . Între aceste două formulări există o deosebire esențială. Prima corespunde metodei aritmetice de a rezolva probleme, iar a doua, celei algebrice.

Unii recomandă procedeul următor, foarte interesant, de a introduce noțiunea de ecuație. Se pornește de la două expresii, de exemplu,  $4x-5$  și  $2x+9$ , se dau variabilei  $x$  diferite valori, se construiește tabelul următor:

$x$	2	3	4	5	6	7	8	9
$4x-5$	3	7	11	15	19	23	27	31
$2x+9$	13	15	17	19	21	23	25	27

și se caută valoarea lui  $x$  care dă celor două expresii valori egale. Se găsește că  $x=7$ .

Acest procedeu are marele merit că folosește noțiunea de funcție: se dau două funcții de o variabilă și se pune problema de a găsi valoarea variabilei pentru care ambele funcții iau aceeași valoare. În felul acesta elevii au un câmp vizual mai larg: când  $x$  ia diferite valori, ambele părți ale ecuației variază, pentru unele valori ale lui  $x$  partea întâi este mai mare, pentru altele partea a doua; pentru ce valoare a lui  $x$  devin egale?

Acest mod de a defini ecuația ar putea fi folosit ulterior sau într-o altă organizare a algebrei. În condițiile actuale, el este prea abstract și nu folosește la introducerea noțiunii de ecuație încă din clasele mici.

Procedeul cel mai răspândit de a introduce noțiunea de ecuație este de a porni de la o problemă și de a o pune în ecuație. Așa a procedat și L. Euler. Acest procedeu este bun, deoarece elevul vede în acest fel încă de la început care este rostul ecuațiilor.

Dăm două exemple:

**Exemplul 1:** Să se afle un număr, știind că adunându-l cu 4, obținem 246.

**Exemplul 2:** Un elev are o sumă de bani și se duce să cumpere caiete. Dacă cere 8 caiete, îi mai trebuie 3 lei ca să le poată plăti, iar dacă cere 6 caiete îi mai rămân 2 lei. Cât costă un caiet?

Pentru prima problemă se obține ecuația  $x+4=246$ , iar pentru a doua  $8x-3=6x+2$ .

Considerăm că a doua problemă este preferabilă, căci ea se rezolvă destul de greu pe cale aritmetică. În cazul unei probleme simple, ca prima, s-ar putea întâmpla ca unii elevi să nu participe cu interes la munca din clasă, deoarece o rezolvă și fără ajutorul ecuațiilor.

## Rezolvarea ecuațiilor în prima etapă

În clasa a V-a, ecuațiile de gradul I cu o necunoscută se rezolvă printr-un procedeu numit rezolvarea ecuațiilor pe baza „proprietății operațiilor”. Arătăm despre ce este vorba prin câteva exemple:

**Exemplul 1:** Rezolvarea unor ecuații în care se folosește faptul că un termen al unei sume se află scăzând din sumă celălalt termen. Un astfel de exemplu îl constituie ecuația:  $x+2=5$ ,  $x \in \mathbb{N}$ . Folosind proprietatea amintită obținem:  $x=5-2$  și deci,  $x=3$ .

**Exemplul 2:** Rezolvarea unor ecuații în care necunoscuta este un termen al scăderii.

a)  $x-2=7$ ,  $x \in \mathbb{N}$ . Necunoscuta  $x$  se află folosind proprietatea: scăzutul se află adunând scăzătorul cu diferența și deci,  $x=2+7$ ;  $x=9$ .

b)  $19-x=3$ ,  $x \in \mathbb{N}$ . Aici se folosește proprietatea: scăzătorul se află scăzând diferența din descăzut și obținem:  $x=19-3$ ;  $x=16$ .

**Exemplul 3:** Rezolvarea unor ecuații în care necunoscuta este un factor al unui produs. La aceste ecuații necunoscuta se află folosind proprietatea: un factor al unui produs se află împărțind produsul la celălalt factor. Un exemplu ar fie ecuația  $2x=8$ ,  $x \in \mathbb{N}$ . Folosind proprietatea amintită avem:  $x=8:2$ ;  $x=4$ .

Considerăm că este mai util să se aplice direct în rezolvarea ecuațiilor următoarele proprietăți în care  $a$ ,  $b$ , și  $n$  sunt numere oarecare.

*Dacă  $a=b$ , atunci:  $a+n=b+n$ ;  $a-n=b-n$ ;  $a \cdot n=b \cdot n$ ;  $a:n=b:n$ ,  $n \neq 0$ .*

În unele cărți, aceste propoziții poartă denumirea de proprietățile egalităților. Această denumire nu corespunde cu cea întrebuințată în știință. În matematică se folosește termenul de relație de egalitate și proprietățile formale ale acestei relații sunt: *reflexivitatea*, *simetria* și *tranzitivitatea*. Aceste propoziții sunt aplicații ale principiului identității, după care orice lucru este egal cu el însuși, și al faptului că adunarea asociază la două numere date o singură sumă. Predarea acestor propoziții nu întâmpină nici un fel de dificultate. Elevii le înțeleg foarte ușor și le acceptă pe baza principiului următor foarte general, care nu se enunță: dacă avem două lucruri egale (nu numai în sens matematic) și le supunem la aceleași modificări, obținem tot lucruri egale. Pentru a le evidenția ajunge un exemplu sau două. Cel mai răspândit este exemplul, bine cunoscut, cu balanța: dacă pe cele două talere ale unei balanțe avem greutateți egale și adăugăm pe fiecare taler aceeași greutate, balanța rămâne în echilibru; la fel dacă scoatem de pe ambele talere aceeași greutate etc.

Unii consideră că este necesar ca aceste propoziții să fie verificate pe exemple numerice. Acest lucru este de prisos. Luăm două numere egale, de exemplu 123 și 123, adică de două ori același număr și adunăm la fiecare același număr, de exemplu 345. Care dintre cele două rezultate va fi mai mare? Nici un elev nu simte nevoia să efectueze operația.



După fiecare întrebare sau exemplu, propoziția se enunță în cuvinte, cam astfel: „Dacă la două numere egale adunăm același număr obținem numere egale” (după modelul din Elementele lui Euclid: „și dacă la egale se adună egale, cele întregi sunt egale”). Analog, celelalte.

Formulări de felul: „Dacă adunăm la ambele părți ale unei egalități același număr, egalitatea nu se schimbă”, sunt greșite. Avem egalitatea  $a=b$ , dacă adăugăm la ambele părți numărul  $n$  obținem  $a+n=b+n$ ; aceasta este o altă egalitate. Este bine să-i obișnuim pe elevi să se exprime corect. La ultima relație trebuie explicat de ce se pune condiția  $n \neq 0$ : prin  $0$  nu se poate împărți.

La sfârșit, se pot rezuma cele patru proprietăți în una singură: Dacă două numere sunt egale și le adunăm cu același număr, sau scădem din ele același număr, sau le înmulțim cu același număr, sau le împărțim prin același număr (diferit de  $0$ ), obținem numere egale.

După predarea acestor propoziții este firesc să se adopte următoarea ordine:

1) Ecuații care se rezolvă printr-o singură transformare de forma:

- a)  $x+a=b$ ;      b)  $a+x=b$ ;      c)  $b=x+a$ ;      d)  $b=a+x$ ;      e)  $x-a=b$ ;      f)  $a-x=b$ ;  
 g)  $b=x-a$ ;      h)  $b=a-x$ ;      i)  $ax=b$ ;      j)  $b=ax$ ;      k)  $x:a=b$ ;      l)  $a:x=b$ ;  
 m)  $b=x:a$ ;      n)  $b=a:x$ .

Bineînțeles, în locul literelor  $a$  și  $b$  apar numere cunoscute, exprimate prin cifre.

2) Ecuații care cer două transformări, de forma:

- a)  $ax \pm b = c$ ; b)  $b \pm ax = c$ ; c)  $x:a \pm b = c$ ; d)  $b \pm x:a = c$ ; e)  $a:x \pm b = c$ ; f)  $b \pm a:x = c$ ; g)  $\frac{ax}{b} = c$ ; h)  $\frac{a}{bx} = c$ ;

și ecuații care se obțin din acestea schimbând între ele cele două părți.

3) Ecuații care se rezolvă prin trei sau mai multe transformări, cum ar fi :

- a)  $\frac{ax \pm b}{c} = d$ ;      b)  $\frac{ax \pm b}{c} \pm d = e$ ; etc.

Ecuațiile care conțin necunoscute la numitor sunt mai grele, ele pot lipsi în această etapă. Chiar dacă la primele exemple, unii elevi au tendința să afle valoarea necunoscutei prin mijloacele pe care le cunosc de la aritmetică, este bine ca profesorul să nu respingă în mod brutal procedeul încercat de acești elevi, dar trebuie explicat că acest procedeu este într-adevăr bun pentru a rezolva ecuații foarte simple, dar se va ajunge îndată la ecuații complicate, care nu se mai pot rezolva prin acest procedeu, dar se pot rezolva prin metoda pe care o învață acum.

Această explicație este utilă chiar dacă nu se înregistrează din partea elevilor încercarea de a rezolva ecuații pe cale aritmetică.

Se observă că elevii întâmpină greutăți reale când se trece la ecuații în care necunoscuta figurează în membrul drept. Ecuația li se pare scrisă „*de-a-ndoaselea*”. Greutățile dispar dacă ecuația se transcrie de la început, intervertindu-se cele două părți ale ei (se aplică proprietatea de simetrie a relației de egalitate). De exemplu, în loc de  $17=x+6$ , se scrie  $x+6=17$ . Este recomandabil să nu facem acest lucru. Obligând elevii să raționeze pe ecuații sub formă inițială, facem ca gândirea lor să fie mai mlădioasă. Pentru a întări încrederea elevilor în metoda care se folosește, este indicat ca după ce se rezolvă o ecuație să se facă proba. În alegerea ecuațiilor trebuie respectată următoarea regulă, care se aplică deseori în predarea matematicii: când vrem ca elevii să-și însușească un anumit mod de a raționa, să nu-i împovărăm cu lucruri secundare. În cazul de față trebuie să le dăm la început ecuații în care coeficienții sunt numere naturale mici, ca să nu-i împovărăm cu calcule.

Prima etapă de rezolvare a ecuațiilor ține până la sfârșitul calculului algebric. După ce se predau numerele întregi trebuie rezolvate câteva ecuații cu soluții negative. Trebuie revăzute cele patru propoziții fundamentale pentru a arăta că numărul  $n$  poate fi și negativ. Propoziția a doua este absorbită de prima (a scădea numărul pozitiv  $n$  înseamnă a aduna pe  $-n$ ).

Pe măsură ce se înaintează cu calculul algebric, se pot rezolva ecuații în care intervin calculele predate aproape fără nici o explicație suplimentară. Intervin puține lucruri noi. Când apare pentru prima dată o ecuație în care necunoscuta figurează în ambele părți, se simte nevoia de a aminti elevilor că trebuie să transformăm ecuația în așa fel încât să avem la stânga numai termeni care conțin necunoscuta, iar la dreapta numai termeni liberi. La început, elevii se orientează mai greu, de aceea trebuie lucrat pe îndelete. Se iau pe rând toți termenii stabilindu-se locul fiecăruia. La început, transformarea se face în două etape: prima dată se

separă termenii liberi în membrul al doilea, iar apoi termenii care conțin necunoscuta în membrul întâi. Cu timpul elevii învață să facă ambele transformări dintr-o dată. Elevii înțeleg ușor că după fiecare transformare trebuie să desfacă parantezele, dacă există, și să reducă termenii asemenea. Pe baza mai multor exemple se poate da elevilor modelul prin care un termen poate fi trecut dintr-un membru în altul cu semn schimbat. Acest procedeu este suficient pentru a rezolva orice ecuație de gradul  $I$  cu o necunoscută.

În școală se începe, cum este firesc, cu ecuațiile cele mai simple: ecuațiile de gradul  $I$  cu o necunoscută. Ulterior, elevii vor învăța să rezolve și ecuații de grad mai mare și sisteme de ecuații, dar în privința noțiunilor de bază și a celor mai simple transformări ei rămân cu ceea ce au învățat la primul contact cu noțiunea de ecuație. Din cauza aceasta trebuie insistat mult asupra ecuației de gradul  $I$  cu o necunoscută și în predarea ei să fie urmărite, cu insistență, următoarele obiective:

1. *Elevii să știe să rezolve ecuații.*
2. *Să înțeleagă cât mai bine regulile pe care le aplică.*

# Jocuri și activități senzoriale. Rolul acestora în procesul corectiv-recuperator al copiilor cu CES

---

**Monica-Lucia Dărbăban**

*C.S.E.I. nr. 1 Oradea*

Reușim să cunoaștem lumea din jurul nostru, dar și pe cea din interiorul nostru, prin intermediul simțurilor noastre. Cu ajutorul auzului, văzului, gustului, mirosului, simțului tactil primim informații despre lucrurile, ființele și fenomenele din jurul nostru, iar prin intermediul simțului vestibular și al celui proprioceptiv aflăm care este condiția noastră fizică (simțul vestibular e responsabil de mișcarea organismului în spațiu și de echilibru iar simțul proprioceptiv oferă informații despre mușchi, tendoane și articulații și care asigură organizarea motorie voluntară a organismului).

Creierul prelucrează și integrează într-un tot unitar informațiile de la simțuri. Acestea primesc informații de la stimulii aflați atât în afara corpului uman (simțurile externe- tactil, olfactiv, gustativ, vizual, auditiv) cât și din interiorul corpului uman (simțurile interne- interoceptiv, vestibular, proprioceptiv). Toate informațiile pe care organele noastre de simț le primesc din mediu, dar și din interiorul nostru, sunt transmise

creierului nostru. Acesta analizează informațiile și le triază în funcție de importanța lor, le organizează în așa fel încât să înțelegem cine suntem și să înțelegem mediul din jurul nostru. Datorită organizării eficiente (într-un tot) a informațiilor senzoriale ne putem adapta corespunzător la mediu, putem învăța și ne putem comporta adecvat. Există însă și cazuri în care această procesare a informațiilor se realizează într-un mod haotic, dezordonat. Sistemele senzoriale nu mai „lucrează” simultan, nu mai cooperează ca într-o echipă sau unul dintre ele funcționează necorespunzător; apare o tulburare în starea organismului, care afectează comportamentul său. Acesta este *tulburarea de integrare senzorială*, des întâlnită la copiii cu tulburări de spectru autist dar nu numai, fiind întâlnită și în cazul copiilor tipici, și în cazul celor cu anumite deficiențe.

*Tulburarea de procesare senzorială* se referă la incapacitatea de a folosi informațiile primite de la simțuri pentru activitățile normale din viața de zi cu zi. (Kranowitz, 2012). Tulburările de procesare senzorială sunt pur și simplu cea ce se întâmplă când informația senzorială din mediu și din interiorul corpului nostru nu este organizată și interpretată corect și eficient de către creier. Este considerată tulburare, doar atunci când are impact semnificativ asupra rutinelor și sarcinilor zilnice.

Tulburarea de integrare senzorială poate avea grade de intensitate diferite de la persoană la persoană, în funcție de simțul sau simțurile afectate și poate perturba comportamentul și abilitățile sociale, procesul de învățare, dezvoltarea copilului. Problemele de integrare senzorială se manifestă diferit la nivelul fiecărui simț: auditiv, olfactiv, vizual, gustativ, tactil. Unii copii pot avea o sensibilitate ridicată față de anumiți stimuli (cum ar fi cei tactili: să nu suporte să fie atinși) sau dimpotrivă, ei pot avea unele simțuri subdezvoltate (cad, se lovesc foarte tare, le curge sânge, dar nu simt nimic; nu schițează niciun gest) (Leaf și McEachin, 2010).

La nivelul *simțului tactil* disfuncțiile se pot manifesta prin următoarele comportamente: să nu suporte să fie atins, îmbrățișat sau să

evite anumite materiale sau haine; să aibă nevoie de anumite senzații tactile și de aceea să pipăie tot timpul diferite suprafețe sau să atingă mereu obiecte și persoane.

Tulburarea *simțului auzului* îl poate face pe copil să își acopere urechile când cineva vorbește pe un ton mai ridicat sau când se aud anumite sunete, iar la polul opus face ca copilul să aibă nevoie să asculte muzică sau să scoată tot felul de sunete, să țipe.

Atunci când *simțul vizual* este afectat copilul poate să nu suporte lumina, anumite culori, camerele încărcate de stimuli, privirea celorlalți. Sau dacă simțul vizual este subdezvoltat îl determină pe copil să caute astfel de stimuli vizuali (să privească becul, să privească anumite linii sau modele de pe obiecte).

Tulburarea *simțurilor olfactiv* (miros) și a celui *gustativ* pot avea ca urmări refuzul unor alimente (copilul să vomite atunci când insistăm să mănânce ceva), dificultăți în înghițirea alimentelor, refuzul spălării pe dinți, refuzul de a mânca ceva datorită mirosului mâncării respective etc. O hiposensibilitate olfactivă și gustativă îl poate face de copil să lingă obiectele, să nu distingă mirosurile neplăcute care de obicei îi deranjează pe ceilalți, să miroasă excesiv obiectele sau oamenii cu care vine în contact.

Disfuncția la nivelul *simțului vestibular* se manifestă prin dificultăți de coordonare, echilibru și mișcare voluntară. Copilul poate apărea ca fiind lipsit de coordonare, neîndemânatic, poate să refuze să meargă pe bicicletă sau să urce scările unui tobogan sau, dimpotrivă, să adore să se plimbe cu mașina, să îi placă să fie aruncat în aer, să îi placă mișcările bruște.

Când *simțul proprioceptiv* este afectat, copilul are dificultăți de coordonare, se mișcă greu, preferă să nu facă activități sau are nevoia de a se mișca încontinuu, de a sări continuu, de a-și mișca picioarele când stă pe scaun.

Tulburările de procesare senzorială au un impact major asupra vieții copilului și interferează cu procesul de învățare. Este important ca

la evaluarea inițială să se aibă în vedere comportamentele care pot avea ca și cauză o astfel de disfuncție. Stereotipiile copilului (comportamentele autostimulante și repetitive) îl ajută pe copil să evite o situație care este mult prea tensionată pentru el (sunt prea mulți stimuli pe care el nu le poate integra datorită tulburării de integrare senzorială și atunci începe să țipe sau să își astupe urechile sau să își fluture mâinile) sau îi sunt de folos atunci când prezintă o anumită hiposenzitivitate și are nevoie de a-și provoca senzațiile respective (miroase obiectele, ascultă muzică, sare).

Legătura care există între creier și comportament este foarte puternică întrucât copilul care suferă de tulburarea de procesare senzorială are un creier dezorganizat, multe aspecte ale comportamentului său, sunt și ele dezorganizate. Dezvoltarea lui generală este dezorganizată, iar participarea la experiențele copilăriei este ocazională, fără chef sau poate inadecvată. Pentru copilul desincronizat senzorial, este o adevărată provocare să îndeplinească sarcini elementare și să reacționeze la evenimentele zilnice. Incapacitatea sa de a funcționa fără probleme nu se datorează faptului că nu vrea, ci faptului că nu poate (Kranowitz, 2012).

Principalele „simptome” ale tulburării de procesare senzorială sunt:

- tulburări de modulare senzorială care se împart la rândul lor în:
  - răspuns senzorial exagerat – hiperactiv;
  - răspuns senzorial slab – subreactiv;
  - în căutare de senzații.
- tulburări motorii pe bază senzorială (dispraxia, tulburări posturale);
- tulburări de discriminare senzorială (vizuale, auditive, tactile, gust/miros, poziție/mișcare, interoceptive).

Foarte important de reținut este faptul că *ocupația de bază a unui copil este jocul*; copiii învață prin joc iar activitățile trebuie să fie distractive, atractive. Petrecând timp cu copiii cu care lucrăm, învățăm să fim „detectivi” buni. Observația, este de un real folos; observând copilul/

copiii vedem ce anume îi motivează și cum răspund la diferiți stimuli/activități. Desigur că, pe lângă observarea copilului, dacă considerăm că este nevoie de o evaluare de specialitate și un diagnostic corect privind tulburarea de procesare senzorială a acestuia, putem consulta un terapeut ocupațional care ne poate ajuta să găsim cele mai potrivite activități pentru un copil (cunoaștem faptul că ceea ce funcționează foarte bine pentru un copil, pentru un altul poate să nu funcționeze; nevoile lor sunt diferite, de aceea și jocurile sunt diferențiate de la un copil la altul).

*Educația senzorială* este extrem de importantă în procesul corectiv-recuperator al elevilor cu CES întrucât aceasta reprezintă baza pentru foarte multe abilități, deprinderi și achiziții care urmează a fi dobândite în timp de către aceștia. Structurarea proceselor de cunoaștere constituie un demers complex, căruia îi urmează dezvoltarea cognitivă și învățarea instrumentală. La copilul cu dizabilitate intelectuală, educația cognitivă este specifică, urmând un proces diferit de învățarea copilului tipic. Stimularea senzorială și motorie condiționează abilitarea copilului pe axele principale: comunicare, abilități cognitive, autonomie personală și socială. Educarea proceselor senzorial-motorii primare și dezvoltarea motricității generale vizează dezvoltarea unor abilități și deprinderi care constituie punctul de plecare în dezvoltarea cognitivă, a limbajului, a comunicării, precum și operaționalizarea unor concepte matematice elementare. În dezvoltarea senzorială, unele experiențe de viață, cum ar fi cele care implică spațiul, timpul și cantitatea, au scopuri legate de matematică. Formarea și operaționalizarea unor concepte matematice elementare conduc la înțelegerea conceptului de număr și folosirea concretă a numerelor în situații cotidiene (exemplu: alegerea autobuzului corect, folosirea banilor etc.).

Organizarea spațiului și crearea unui mediu senzorial structurat prin dotarea cu echipamente speciale asigură o bună desfășurare a intervenției psihoeducaționale și susțin dezvoltarea abilităților psiho-



motorii ale copilului și a încrederii în sine. Întotdeauna trebuie să oferim copiilor încredere în ei, astfel încât putem începe cu activități pe care copilul le realizează cu ușurință, iar mai apoi putem crește treptat, gradul de dificultate al sarcinilor. Așadar, paleta jocurilor senzoriale care pot fi desfășurate în cadrul activităților este una destul de vastă și ofertantă întrucât se pot adapta unele jocuri sau chiar crea altele în funcție de ceea ce ne dorim să realizăm cu copiii. Mai jos voi descrie câteva jocuri/exerciții senzoriale (unele din experiența proprie) ce pot fi desfășurate în cadrul activităților cu elevii.

**Cartea senzorială** este acel „obiect educativ”, sub forma unei cărți, care poate fi răsfoită, realizată din materiale de diverse texturi, prin utilizarea căreia copilul dobândește abilități motrice fine, își dezvoltă gândirea logică, creativitatea, învață culori, forme, elemente ale naturii și multe alte lucruri prin joacă. O carte senzorială conține, în fiecare pagină a sa, una sau mai multe activități. Activitățile pot conține mărgelă, fermoare, capse, scai, incastrele, nasturi, șireturi, sfoară, cârlige de lemn, tot felul de materiale care să ajute la formarea sau dezvoltarea motricității fine. Cărțile cuprind activități specifice, fiecare pagină are activități diferite iar principiul este ca sarcinile/activitățile să fie concepute de la simplu la complex. De asemenea, cartea poate să nu fie legată toată, ci paginile să fie de sine stătătoare lăsând astfel posibilitatea de a schimba paginile între ele în funcție de nevoi. Cartea senzorială este ca și o carte de povești. Este o carte care va fi „lecturată” de copil, dar cu care se și poate juca, astfel încât ajută la dezvoltarea și îmbogățirea limbajului, imaginației, oferă un moment de relaxare. Copilul învață despre sine și despre lume, învață schema corporală, dezvoltă viața afectivă a copilului. Desigur că astfel de cărți sunt folosite și în terapiile complementare ale copiilor cu autism sau a celor cu tulburări de comportament. Cartea se poate personaliza în funcție de problemele sesizate și de abilitățile ce trebuie învățate sau recuperate. Cartea senzorială reprezintă astfel un instrument educativ extrem de atractiv pentru copii și poate fi folosit atât pentru exersarea unor

deprinderi și abilități cât și în cazurile în care dorim să formăm copilului noi deprinderi.

### **Jocuri senzoriale de... toamnă**

- *Săculeți cu elemente de toamnă (simboluri de toamnă)* – în săculeți diferiți vor exista elemente specifice toamnei (se pot pune ceea ce doriți în funcție de nivelul copiilor sau de ceea ce doriți să realizați): castane, ghinde, boabe porumb, nuci, conuri, flori uscate, merișoare mici, frunze. Elevii vor primi săculeții în care sunt elementele de toamnă; sarcina lor constă în a identifica ce se află în săculeț cu ajutorul simțului tactil, apoi vor deschide săculețul. De asemenea, după intuirea și identificarea simbolurilor de toamnă, vor fi încurajați să le descrie atât individual cât și comparativ cu celelalte simboluri ale colegilor lor. Exemplu: să descrie sub aspectul formei, a mărimii, a culorii, elementul descoperit în săculețul propriu; care e mic/mai mare, nuca-ghinda ... etc.? care este galben/maro, verde, roșu ... etc.
- *Cutii senzoriale de toamnă* – cu ajutorul simbolurilor identificate în săculeți vor crea cutii senzoriale de toamnă; sarcina constă în a le sorta în cutii special create și compartimentate; pentru a intui cu ușurință ce au de făcut, va exista desigur o cutie model iar pentru a putea sorta cu ușurință se pot atașa mici jetoane ale simbolurilor în dreptul fiecărui compartiment al cutiei;
- *Borcane senzoriale de toamnă* – din simbolurile de toamnă pe care le-au sortat, vor realiza, borcanele senzoriale; va fi realizat și un borcanel model pentru a se vedea modalitatea de lucru. Se va explica modul de lucru: așezarea în borcan a simbolurilor de toamnă, umplerea acestora cu apă și turnarea sclipiciului auriu sau arămiu. Se vor închide borcanelele cu capacul și se vor întoarce pentru a se răspândi sclipiciul, obținându-se niște borcane pline de culoare.

### **Citire-scriere / Matematică**

- scrierea literelor de mari/mici de tipar în tăvițe cu nisip, cu făină de mălai, nisip kinetic; pot exista jetoane cu literele care urmează să fie scrise;
- scrierea cifrelor învățate în tăvițe cu nisip, făină de mălai, nisip kinetic; suportul vizual- jetoanele cu cifre;
- *Ouă cu ...surprize* – exercițiul dezvoltă și antrenează atât motricitatea fină a mâinii cât și atenția și consolidarea învățării literelor și cifrelor; sarcina ar consta în identificarea și numirea literelor sau cifrelor ascunse în ouă;
- *Clame cu litere* – acest exercițiu presupune asocierea literelor mici de tipar cu litere mari, respectiv pe fâșii laminate să existe printate literele de tipar iar pe clame (de preferat din lemn) să existe corespondentul literei mari, adică litera mică de tipar; sarcina constă în asocierea corectă a perechilor de litere prin prinderea clamei cu litera mică în dreptul celei mari;
- *Cutii senzoriale* – în cutii mari se pot pune: boabe de porumb, boabe de orez și se ascund în cutie litere/cifre magnetice după caz; sarcina lor este să caute printre multitudinea de boabe și să găsească literele ascunse; se pot prinde pe tabla magnetică sau alcătui cuvinte (pentru copii mai mari); sarcinile se pot adapta în funcție de copil.

### **Exerciții de discriminare senzorială (gust și miros)**

- Jocuri senzoriale de tipul: „Spune-mi ce ai gustat?“, „Ce miros are?“ etc. Exemplu: discriminare acru-amar, dulce-sărat; se pot folosi fructe și alte alimente – legați la ochi (sau nu) copiii gustă din diferite fructe, alimente, legume etc și discriminează între gustul acestora (trebuie să fie o combinație opusă de gusturi); de asemenea pot identifica fructe sau legume și după miros;

## **Bibliografie:**

- Kranowitz, S.C. (2012). *Copilul desincronizat senzorial*. București: Frontiera.
- Leaf, R., McEachin, J. (2010). *Ghid de terapie ABA (Partea I)*. București: Frontiera.
- Hoffman, D. (2016). *Înțelegerea tulburărilor de procesare senzorială: Strategii practice pentru școală, terapii și casă*. Suport de curs.
- ANEXA 2 la Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr.5235/01.09.2008 (2008). Aria curriculară „Matematică și științe”. Educație senzorială motorie și psihomotorie. Programă școlară clasele I – a VI-a. Curriculum Deficiențe mintale, severe, profunde și/sau asociate. București.

# Nuntă în Maieru

---

**Adriana Dumitru**

*Liceul Tehnologic „Liviu Rebreanu”, Maieru*

Comuna Maieru este așezată în bazinul superior al Someșului Mare, la jumătatea distanței dintre localitățile Rodna și Sângeorz-Băi. Are ca pază veșnică cele trei măguri: Măgura din Sus, Măgura din Jos și Măgura Porcului, așezate sub formă de triunghi, cu baza spre Sud. Situată într-o depresiune intramontană, destul de largă, comuna Maieru are reputația unei așezări de munte cu un peisaj fermecător și plin de inedit, cu denumiri arhaice: Valea Balasânii, Valea Caselor, Podul, Drogomana, Purcioaia, Colnic, Haj, Vărăriștea, Borlăneasa, Butiana, Caba și altele.

Iată cum vedea Nicolae Iorga comuna Maieru la începutul secolului XX: *„satul următor se cheamă Maierii. Era odată Maierii Rodnei celei vechi, care se întindea mult mai departe. Acum e o grămăjoară de căsuțe, având în frunte o cârciumă unde se petrece mult, bine și foarte zgomotos, pentru că crâșmarul e și el român și lumea vine bucuroși la el”* (Iorga, 2009, p.561).

Despre numele comunei, părerile istoricilor și lingviștilor sunt diferite. Părintele Ștefan Buzilă, în lucrarea sa *Monografia comunei Sânicosif* (1910, p. 6-8), spune: *„Maieru a fost la origine Măieriştea, rusticum praedium, moșie feudală, alodiul Rodnei”*. Nicolae Drăganu, în *Toponimie și istorie* (1928, p.115-116), este de părere că: *„numele localității Maieru vine din sășescul vechi Maier, Majer, având în vedere că și ungurescul Major este de origine germană”*. Nicolae Iorga, în *Pagini alese din însemnările de călă-*

torie prin Ardeal și Banat, spune: „Maier – un cuvânt de origine germană înseamnă cingătoare de verdeață, iar românește i s-a zis Maieri (Maierii Rodnei). Cine stătea aici era măierean.” (Iorga, 1977, p. 91-92, 138-139).

Valer Scridonesi-Călin, în *Ispită dacică la Maieru* (1997), arată că „harta geologică a României, întocmită de Institutul de Geografie a Franței în 1903, având suprafața de 20 m<sup>2</sup>, localizează Maieru în forma de Maior, pe exemplarul lipit direct pe unul din pereții amfiteatrului «Ludovic Mrazec» al actualei Facultăți de Geografie și Geofizică a Universității din București”.

Ceremonialul de nuntă se prezintă ca una din manifestările folclorice cele mai complexe și cele mai însemnate din viața satului. Nunta are un caracter deosebit ce se datorește funcțiunii și naturii ei proprii. Cu nunta se încheie cea de-a doua etapă din ciclul vieții, tinerețea. Nunta este ceremonialul de consacrare a familiei, de procreare și de întemeiere prin actul nupțial al unui ciclu vital (Ghinoiu, 1997, p.139).

Nunta este o manifestare a întregului sat, care interesează diferite categorii sociale de oameni, categorii de neam, de stare materială, de vârstă și care se realizează prin deprinderi sociale, tradiții. În culturile tradiționale, nunta, pe lângă un rost social, economic, ludic și estetic, mai avea aspecte și implicații de ordin magico-ritual, toate acțiunile fiind cuprinse în scenariul nunții: riturile de trecere ce marchează separarea de stadiul „flăcău” și „fată”; rituri și practici magice, menite să asigure belșugul în gospodărie și sporul la copii și riturile apotropaice, având ca scop apărarea miresei și mirelui de acțiunile nocive ale spiritelor vrăjmașe.

Nunta este complexul de obiceiuri care ceremonializează căsătoria. A te căsători înseamnă a intra în rând cu oamenii. Un bărbat devine *om* doar după ce s-a căsătorit. După nuntă nici un om nu mai poate redobândi condiția de fecior, nicio femeie nu mai poate purta în cosițe florile de fată mare. În mentalitatea românească, întoarcerile nu sunt posibile. Chiar dacă tinerii se căsătoresc „când le vine ceasul”, „când dă Domnul”, ei trebuie să fie pregătiți pentru această trecere dintr-o stare

în alta. Nunta presupune, astfel, schimbări radicale în sinea individual și colectiv, atât de natură biologică cât și socială.

Sensul străvechi al cuvântului nunta este cel de împerechere în vederea procreării, înțeles păstrat și de unele sărbători calendaristice dedicate animalelor și plantelor (Ghinoiu, 1997, p.137). Nunta este unul dintre cele mai complexe evenimente din viața satului românesc, la ea participând, în mod direct sau indirect, aproape tot satul. Este una dintre cele mai productive manifestări folclorice; aici întâlnim strigături, cântece, versuri la mire și la mireasă, iertăciuni în versuri, precum și obiceiuri multiple, dansuri cu caracter general, dar și dansuri specifice nunții. Nunta dezvăluie un ceremonial pitoresc, este spectacolul cel mai însetat de fast.

## Cunoașterea ursitului

Cu mult timp înainte de logodnă, feciorii, dar mai ales fetele, se găsesc sub vraja multor practici de natură magică, prin care încearcă să-și cunoască destinul, ursitul: cine-i va fi soț ori soție, cum va fi: frumos, bogat ori gospodar? Aspectul necunoașterii partenerului ursit generează o stare de neliniște și insecuritate. Descântatul „pe ursită” vine în întâmpinarea acestor dorințe și a voinței de prevedere a viitorului.

Una dintre practicile rituale întâlnite în comuna Maieru este legarea parilor. Conform măierenilor, în seara spre Sfântul Vasile, fetele care vor să-și cunoască pețitorii, împreună cu o femeie mai în vârstă, „leagă parii și tăt leagă și îi înnoadă cu o ață albă și zic:

*De n-a veni, a plesni;*

*De n-a pleca, a crăpa*

*Soc, soroc, dă-mi Doamne, noroc*

*Dă-mi Doamne bărbat pe plac.*

Fata care leagă parii și care descântă are ochii închiși. Doar a doua zi va observa ce pari a legat și, în funcție de aspectul obiectului ritual, își

va face o imagine a ursitului. Actul legării parului se fundamentează pe echivalența simbolică par – bărbat – ursit, în contextul unor semnificații rituale sexuale (Coatu, 2004, p. 76). Fata va lega parul cel dintâi pe care îl atinge cu mâna. Astfel, se instituie echivalența magică între aspectul obiectului ritual și calitățile așteptate la pețitori: dacă parii legați sunt drepecți, sănătoși, urșiții vor fi tineri, frumoși; dacă-s lungi, urșiții vor fi de statură înaltă, iar dacă parii sunt mici, urșiții vor fi de statură joasă etc. (Marian, 1995, p.31).

O altă componentă a practicii rituale erotice de cunoaștere a ursitului este visul. Cei în vechime considerau visul un semn al forței divine, magii numindu-l spirit sau îndrăznind să vadă în el mesajul lui Dumnezeu (Coatu, 2004, p. 80). De asemenea, de Sânzienne, fetele culeg flori albe sau galbene, numite sânzienne și își împletesc cununi pe care le aruncă pe casă. După felul în care se usucă, sunt luate de vânt sau cad, cununile vestesc cine se va căsători peste an. Seara își pun sânzienne sub pernă pentru a-l visa pe cel ursit. Momentul ritual al așternerii patului și al așezării obiectelor rituale sub cap prevede și alternativa ineficienței acțiunii magice în plan oniric.

Un alt obicei, păstrat din bătrâni, este acela de a pune busuioc sub pernă, a doua zi de Bobotează, pentru a-și cunoaște ursitul. Punerea sânziennei și a busuiocului sub perna de sub cap mențin credința și speranța că li se va arăta în vis ursitul, adică feciorul care are să le ia (Marian, 1995, p.102). Așa cum apreciază unii interpreți ai oniricului, visul este o pregătire pentru viață: viitorul se cucerește prin vise înainte de a se cuceri prin experiențe (Chevalier, 1994, p.460).

În cunoașterea destinului, a ursitului, rolul apei este unul deosebit de important. Tradiția udatului fetelor în a doua zi de Paști, în comuna Maieru, pentru ca acestea să se mărite în decursul anului respectiv se fondează pe funcția apei, legată de fertilizarea femeii, prin actul căsătoriei.

Iată o serie de acte care precedă căsătoria, acte practicate de fetele din acest sat.



Multe din obiceiurile menționate încep să se uite, în locul lor rămânând altele, mai prozaice. Nunta nu mai are o stabilitate și nu manifestă o formă precisă. Transformările în curs, schimbarea unor tradiții economice și spirituale (mentalitatea) au dus la destrămarea formelor vechi, iar formele ce le avem în față astăzi și pe observarea cărora am întocmit studiul de față nu sunt decât forme hibride, supraviețuiri de la nunta mare, tradițională.

### **Bibliografie:**

- Buzilă, Ș. (1910). *Monografia comunei Sâniosif*. Bistrița.
- Coatu, N. (2004). *Eros, Magie, Speranță*. București: Rosetti Educațional.
- Scridonesi-Călin, V. (1997). Ispită dacică la Maieru. În *Cuibul Visurilor*, nr. 11.
- Drăganu, N. (1928). *Toponimie și istorie*. Cluj-Napoca: Ardealul.
- Ghinoiu, I. (1997). *Obiceiuri populare de peste an*. București: Editura Fundației Culturale Române.
- Iorga, N. (2009). *Neamul românesc în Ardeal și Ungaria la 1906*. Vol. II. București: Saeculum.
- Iorga, N. (1977). *Pagini alese din însemnările de călătorie prin Ardeal și Banat*. București: Minerva.
- Marian, S.F. (1995). *Nunta la români*. Ediția a II-a. București: Editura Academiei Române.
- Chevalier, J. (1994). *Dicționar de simboluri*. Vol. III. București: Artemis.

# Dezvoltarea competențelor de comunicare prin metode moderne

---

**Marina Dumitru**

*Școala Gimnazială „Artemiu Publiu Alexi”, Sângeorz-Băi*

## **Argument**

Consider că educația, cultura și formarea sunt valori fundamentale ale oricărei societăți, iar instrumentul prin care se realizează, un poate fi decât cartea. Ieri și azi, mâine și totdeauna, tinerii sunt chemați să caute în ei înșiși și în jur acele repere care să-i orienteze spre succes și spre împlinire, într-o lume care se schimbă mereu. Cultura tradițională românească se confruntă în prezent cu două amenințări: extinderea culturii de consum și globalizarea. Cultura de consum ia amploare tot mai mare și tinde să înlocuiască, treptat, cultura tradițională. Pe de altă parte la început de secol XXI, în ciuda beneficiilor economice și politice, ar putea avea efecte nedorite în ceea ce privește identitatea culturală și națională a fiecărui stat. Evoluția rapidă a tehnologiei și tehnicii informatizate, au determinat fascinația pentru nou, pentru modern, în detrimentul comunicării verbale. Pe acest fond al globalizării și al crizei axiologice prin care trece societatea contemporană și care afectează, implicit, populația școlară la vârsta maturizării interioare și căutarea a

propriei identități, specifice adolescenței, se impune existența unor repere, modele și valori care să sprijine autodescoperirea, autodefinirea și autoimplicarea adolescentului în plan social. Alternativa falselor modele și nonvalorilor vehiculate de mass media o pot constitui valorile naționale, autentice, arhetipale. Disciplina *Limba și literatura română* are un rol deosebit de important în formarea personalității elevilor, în formarea unor deprinderi și abilități, în dezvoltarea competențelor de comunicare. Nevoia de comunicare și de socializare nu trebuie să se limiteze doar la Facebook, ci se poate extinde spre activități extracurriculare, precum teatru. Jocul de rol este o metodă modernă prin care se poate dezvolta competența de comunicare.

### **Jocul de rol – considerații generale**

Fiecare om descoperă încă din copilărie ce înseamnă a te juca. Jocul este activitatea preferată și cea mai captivantă pentru copii. Ideea de joc ne arată, în sens pozitiv, că trebuie să îndrăznim, că trebuie să ne lăsăm ademeniți de acesta. Manifestându-și dorința de a participa la viața și activitatea celor din jur, copilul își asumă rolul de adult, reproducând activitatea și raporturile lui. *„Jocul are un caracter secret, acela de a crea o stare de excepție, dar și de a ne diferenția de ceilalți. Astfel, degvizarea, mascarea redau alteritatea, cât și secretul jocului. Prin ele, «caracterul neobișnuit» ajunge la perfecțiune. Deghizatul sau mascatul joacă rolul altei ființe. El este o altă ființă”* (Huizinga, 2007, p. 52). Huizinga (2007, p. 52) nota că jocul are două funcții: „aceea de a lupta pentru ceva și aceea de a explica ceva, de a înfățișa ceva, ceea ce îl transformă în spectacol”. Obiectivul principal al acestora trebuie să fie, nu atât respectarea textului de bază, cât educarea capacității elevilor de a-și exprima liber trăirile, chiar dacă o fac utilizând jocuri gata construite. Astfel, elevii nu sunt doar receptori pasivi de informație, ei putând să atribuie semnificații

propriii materialelor pe care le studiază. „Elevii au capacitatea de a-și monitoriza, controla și autoregla comportamentul propriu, modalitățile de operare, motivația” (Cîrca-Chirilă, 2012). În acest fel, jocul este social prin natura lui, însăși posibilitatea de a-și imagina realitatea, de a o reflecta, reprezintă pentru copil sensul jocului. Prin aceasta activitate copilul își satisface nevoile prezente și se pregătește pentru viitor.

**Abordarea dramatizării în școală.** În școlile românești, jocul de rol și dramatizarea sunt destul de puțin utilizate datorită faptului ca sunt foarte mulți copii într-un spațiu restrâns, care nu permite o activitate pe grupuri. Jocul de rol și dramatizarea, așadar, nu a pătruns în sistemul procedurilor larg folosite. Primul pas în realizarea jocurilor de rol și a dramatizării se poate face foarte timpuriu, chiar de la clasele mici. Profesoara va avea însă grijă să nu transforme o activitate plăcută, bazată pe spontaneitate și motivație preponderat afectivă, într-una plictisitoare, tensionată, plină de „indicații regizorale”. Educația cognitiv-emoțională a elevilor cu ajutorul jocului de rol și a dramatizării, metode care au valențe formative și educative puternice și care implică îmbinarea lor cu alte metode adecvate acestei vârste, și anume povestirea, teatrul de masă, metoda piramidei etc. sunt menite să antreneze întreaga personalitate a copilului în învățarea prin joc. Expresivitatea poate fi dezvoltată și prin utilizarea unor „jocuri” adecvate. Interpretarea rolurilor ridică noi probleme: unii copii sunt dotați, alții nu; unii sunt extravertiți, sociabili, volubili, au parca un simț al limbii și mișcări înnăscute, alții, dimpotrivă; unora le place să recite, altora nu. Cum va putea profesoara să dezvolte calitățile necesare la copiii ce nu răspund de la început cerințelor în acest domeniu? Aceste calități se vor dezvolta utilizând ca metode didactice jocul de rol și dramatizarea în activitățile instructiv-educative desfășurate în școală, elevul dezvoltându-se intelectual, moral și fizic.

## Competența de comunicare

Majoritatea oamenilor petrec mult timp folosind abilitățile simple de comunicare, precum scrierea, citirea, vorbirea sau ascultarea. Rolul cel mai important în dezvoltarea acestor competențe îi revine profesorului de limba română. Specialiștii și cercetătorii didacticii disciplinei au acordat o atenție specială competenței de comunicare, indiferent de curentele și direcțiile existente, din toate timpurile. Conceptul de „competență de comunicare” își are punctul de plecare în studiile lui Dell Hymes: „la Hymes, competența devine construct dinamic și interpersonal. Specificul acestei viziuni constă în evidențierea regulilor sociale și funcționale ale limbajului, competența de comunicare fiind definită drept capacitate de a permite producerea și interpretarea mesajelor, precum și negocierea sensului, în contexte specifice” (Pamfil, 2003, p.62).

Competența de comunicare vizează atât textul oral, cât și textul scris. Disciplina limba și literatura română are un rol deosebit de important în formarea personalității elevilor, în formarea unor deprinderi și abilități, în dezvoltarea competențelor de comunicare. Rolul limbajului și al comunicării este hotărâtor în formarea și dezvoltarea personalității, în dobândirea capacității acestuia de a intra în relație cu ceilalți, de cunoaștere a realității înconjurătoare prin explorări, încercări, exerciții, experimente, în descoperirea propriei identități a fost necesară introducerea celor două metode: jocul de rol și dramatizarea. Acest lucru a favorizat identificarea unicității elevului, cultivarea aptitudinilor, sensibilizarea, dezvoltarea memoriei, exersarea achizițiilor, dezvoltarea limbajului și a comunicării orale. Corelarea acestora a contribuit la stimularea interesului adolescentului pentru cunoaștere.

Pentru a fi eficient în comunicare, nu este suficientă cunoașterea unor principii teoretice de bază la nivel comportamental, arta comunicării implică folosirea funcțiilor umane în integralitatea lor: comportament, gândire, intuiție, emoție, gestică, mimică și, în final, întreaga

personalitate. Disciplina limba și literatura română are un rol deosebit de important în formarea personalității elevilor, în formarea unor deprinderi și abilități, în dezvoltarea competențelor de comunicare. Folosind jocul de rol și dramatizarea am constatat următoarele:

- în cazul elevilor egocentri se observă frecvent tendința de acaparare a rolurilor principale sau a atenției în clasă. Prin mesaje verbale le-am cerut să propună un prieten în rolul principal. Astfel liderul se obișnuiește treptat cu poziția de a fi supus;
- prin acest procedeu se vor integra cu succes în activitățile necesare pregătirii piesei de teatru și elevii timizi, necomunicali, izolați, care vor avea ocazia să se remarce, să câștige încredere în sine;
- tot cu ajutorul acestor metode, elevii vor înțelege mai bine trăsăturile operei dramatice, dat fiind faptul că dramaticul reprezintă unul din elementele fundamentale ale literaturii (alături de epic și liric);
- jocul de rol și dramatizarea se poate folosi cu succes și în cadrul altor tipuri de activități, unde pot transmite atitudini pozitive sau remarcă atitudinile negative ale unor personaje și de aici însușirea bunelor comportamente și înlăturarea celor negative.

## Concluzii

Cele două metode, jocul de rol și dramatizarea, sunt foarte utile în dezvoltarea competențelor de comunicare a elevilor. Gaëtan Picon (1960, p. 245) consideră că: *„înainte de orice el (teatrul) este domeniul cuvântului, al cuvântului în acțiune. El este mai întâi un text ale cărui virtuți sunt cele proprii oricărui lucru scris, dar acest text este jucat, adică trăit în fața noastră”*. De asemenea, cadrele didactice își vor consolida relațiile cu elevii. Aceștia devin subiect activ al propriei formări prin descoperire, cercetare și creație. Jocul de rol și dramatizarea accentuează latura

formativ-educativă de dezvoltare a personalității atât prin oferirea de ocazii de a-și valida în practică cunoștințele teoretice, cât și prin oportunitățile sociale de dezvoltare a trăsăturilor pozitive de caracter, de voință și perseverență. Cele două metode pot fi folosite atât în orele de limba și literatura română cât și în activitățile extracurriculare.

### **Bibliografie:**

- Pamfil, A. (2003). *Limba și Literatura Română în gimnaziu, Structuri didactice deschise*. Pitești: Paralela 45.
- Cîrca-Chirilă, C. (2012). *A învăța să înveți în cadrul cursului de formare Tehnici Ludice și dramatice în educație*. Perspective, nr. 1 (24), pp. 98-102.
- Picon, G. (1960). *Panorama de la nouvelle littérature française*. Paris: Gallimard.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. București. Humanitas.

# Învățarea interactivă a limbii engleze prin intermediul jocurilor

---

Claudia Dunca

*Liceul Tehnologic „Liviu Rebreanu”, Maieru*

Conform definiției din Dicționarul didactic al limbii străine, jocul este „o activitate de învățare care permite o comunicare între cei care învață și care le permite, de asemenea, folosirea într-un mod colaborativ și creativ a ansamblului resurselor verbale și comunicative” (Cuq, 2003, p. 160). Jocul didactic solicită o gândire de tip problematică „jucătorul” trebuind să producă într-o manieră autonomă cunoștințele necesare pentru a juca și nu utilizarea cunoștințelor obținute prin intermediul profesorului sau a manualului. Avantajele jocurilor lingvistice sunt stimularea dorinței de a învăța, depășirea sentimentului de oboseală, concentrarea atenției, crearea sentimentului de reușită, depășirea inhibițiilor psihice și lingvistice, obținerea celor mai bune rezultate chiar și la elevii foarte slabi.

**Jocurile lingvistice** au mai multe funcții: organizatorică, motivațională, didactică, cognitivă și educativă.

1. Funcția organizatorică. În timpul jocului toți elevii sunt activi și acest lucru le permite să-și asume responsabilitatea propriilor acte. Lucrul în echipă este o activitate extrem de importantă pentru elevii timizi care, de obicei, sunt mai puțin activi, în cazul învățării frontale.



2. Funcția motivațională. Pentru ca sarcina impusă să fie realizată fără sentimentul constrângerii, este nevoie să găsim subiecte care să stârnească interesul elevilor și care să aducă ceva nou. Elevii slabi pot să fie mulțumiți prin simpla apartenență în echipa câștigătoare. Iar prin joc insuccesul este mai puțin dureros și nu influențează negativ motivația pentru că responsabilitatea eșecului aparține tuturor jucătorilor.

3. Funcția motivațională este foarte importantă. Prin participarea tuturor elevilor, jocurile permit formarea abilităților intelectuale, tactile.

4. Funcția didactică este importantă atât pentru profesor cât și pentru elevi. Pentru profesor obiectul cunoașterii este elevul, personalitatea sa, aptitudine sa și lacunele acestuia. Când atenția profesorului se îndreaptă spre aspectele care țin de activitatea sa, obiective, metode, personalitatea și rezultatele elevilor, acesta devine un actor. Când profesorul se concentrează asupra procesului și mecanismelor psihologice, sentimente, atitudinea elevilor, acesta devine observator.

În ceea ce privește perspectiva cognitivă a actorului, informațiile acumulate și sistematizate de către profesor se raportează mai ales asupra sarcinilor realizate și asupra dificultăților procesului didactic și educativ. Din perspectiva de observator, profesorul poate diversifica schemele cognitive. În timpul jocului profesorul poate observa comportamentul individual al elevilor: temperamentul lor, sursele și dinamica motivației, nevoia de succes, modul de gândire, caracterul extravertit sau introvertit al elevilor etc.

Jocurile didactice pot forma norme de conduită care să permită profesorului să realizeze cu multă eficacitate. Este vorba de o strategie care să faciliteze formarea la elevi a unui sistem propriu de valori. Participarea la joc presupune cunoștințe, abilități și dorințe de a intra în contact cu alți participanți, învățarea lucrului în echipă și formarea

normelor de conduită. Ținând cont de factorul emoțional în timpul interacțiunii, elevii pot să-și manifeste diferite tipuri de comportament, atât pozitive: colegialitatea, loialitatea, respectarea regulilor jocului, împăcarea în cazul eșecului, dar și negative, cum ar fi: ridiculizarea echipei învinse și înșelăciunea. Asta face ca profesorul să ia atitudine cu privire la situația existentă.

Jocurile lingvistice sunt de două tipuri: jocurile care au ca scop familiarizarea cu sistemul limbii și jocurile care au ca obiectiv dezvoltarea abilităților de comunicare. Obiectivul jocurilor care au ca scop familiarizarea cu sistemul lingvistic se traduce prin formarea abilităților de identificare și de construire de enunțuri corecte din punct de vedere al formei. Aceste jocuri pot avea forma exercițiilor tradiționale și se desfășoară sub supravegherea profesorului deoarece este nevoie de o corectare imediată a eventualelor greșeli. Aceste jocuri se caracterizează prin dorința de a învinge, de a reuși.

Jocurile care au ca scop dezvoltarea abilităților comunicative pun mai puțin accent pe corecție, cât pe eficacitate comunicării. Jucătorii trebuie să fie capabili să facă schimb de informații verbale sau scrise. Limbajul utilizat este mai variat și mai liber, iar rolul profesorului este de observator sau de consultant. Cât despre domeniile aplicabile jocurilor, acestea sunt: vocabularul, gramatica, ortografia și fonetica, diferența este că unii specialiști interesați de jocurile didactice fac o clasificare mai restrânsă, iar alții una mai vastă.

De exemplu:

- Teresa Siek-Piskozub (1997, p. 55) vorbește de „jocuri lexicale, jocuri de sintaxă și jocuri pentru dezvoltarea abilităților comunicative”.
- François Weiss (2002, p. 5) multiplică domeniile exemplificând: „situații de comunicare, litere și cuvinte, mime, dramatizări, jocuri de rol, creativitate, Franța și francezii”.

- Julien Patrice (1998, p. 6) face o prezentare mai amănunțită, împărțind domeniile astfel: „Vocabular (cuvintele), pronunție (sunetele), ortografie (literele), expresia corporală (corpul), expresia vocală (vocea), cultura generală (lumea), artele plastice (mâna)”.

Ceea ce este important, nu este clasificarea făcută de unii sau alții, ci varietatea exercițiilor propuse și ideile pe care profesorul poate să le găsească pentru a face învățarea mai dinamică, mai interactivă, mai implicată, deci mai motivantă pentru elevii săi. Profesorul are posibilitatea de a-și alege jocul pe care-l consideră cel mai potrivit pentru nivelul clasei și pentru tema respectivă. În concluzie, depinde doar de noi profesorii de limbi străine cum alegem să-i ajutăm pe elevi să învețe o limbă străină, adică să-i învățăm să înțeleagă și să se facă înțeleși, să facă față situațiilor cotidiene într-o altă țară și să înțeleagă mai bine mentalitatea și modul de viață a unui alt popor.

### **Bibliografie:**

- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire du didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Julien, P. (1988). *Activités ludiques*. Paris: CLE International.
- Siek-Piskozub, T. (1997). *Jocuri și activități distractive în învățarea limbilor străine*. Iași: Polirom.
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette.

# Sur la motivation à apprendre des élèves et des étudiants

---

**Ionuț Gabriel Erdeli**

*Universitatea din Oradea*

## **Est-ce qu'il existe encore une motivation à apprendre ?**

De nos jours, on assiste de plus en plus à une réalité décevante pour les enseignants, en générale, et pour les enseignants dans l'enseignement supérieur, en particulier. Même si l'on pense que les étudiants sont forcément motivés pour l'apprentissage, étant donné le fait qu'eux-mêmes ont fait le choix de faire des études universitaires, la réalité exprime une chose contraire. Les étudiants, en grande partie sont de plus en plus démotivés pour l'apprentissage. Cette réalité, ce phénomène rend chaque enseignant désireux de trouver les moyens nécessaires pour diminuer l'échec ou même l'abandon des étudiants, qui a lieu surtout en première année d'études universitaires. Chaque enseignant se demande comment faire pour développer ou pour garder la motivation des étudiants pour l'apprentissage. A partir de cette réalité, on voit aujourd'hui naître une idée concernant la motivation des étudiants, idée qui se traduit dans un grand nombre de recherches réalisées sur le thème de la motivation. C'est ainsi que l'enseignant doit être plus que jamais un «*motivateur*». Il devra commencer par la création d'un „*climat motivationnel*” fondé sur plusieurs éléments : „*les comportements qu'il*

*met en œuvre, les activités d'apprentissage qu'il propose, la nature de ses interactions avec les élèves, le climat psychologique qu'il aménage, les feedbacks qu'il délivre ..."* (Vallerand, 1993). Cette variable, le syntagme „climat motivationnel”, est similaire à celui de „contexte”. Par la création de ce climat motivationnel, l'enseignant aura *un rôle de catalyseur* dans la motivation et les performances scolaires des étudiants.

## Qu'est-ce que la motivation ?

Vu l'importance de la motivation dans la réussite scolaire des apprenants, les spécialistes, de même que les enseignants se sont évertués d'étudier ce problème si important pour le succès dans l'apprentissage. Comme il est naturel, tous ont commencé par essayer de définir la motivation, en relevant les formes de manifestation, les causes, les conséquences, pour finir avec des mesures qu'il faut prendre en vue de la réussite scolaire de l'apprenant. Le long du temps, plusieurs théories motivationnelles ont été formulées par les spécialistes dans le domaine de l'éducation, mais notre propos dans ce travail sera orienté vers *la théorie de l'autodétermination*, que nous allons présenter après la question de savoir ce qu'est la motivation.

La notion de « *motivation* » a été définie par plusieurs spécialistes, parmi lesquels nous relevons les noms de quelques-uns : Anderman, L.H. (2013), *Academic motivation and achievement in classrooms*, Cosnefroy, L. (2011), *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*, Damien Tessier, Philippe Sarrazin, David Trouilloud, (2006), *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches*, Vallerand, R. J., & Thill, E.E. (1993), *Introduction au concept de motivation*. Dans notre travail nous nous arrêtons à la définition proposée par Vallerand et Thill, largement acceptée et utilisée dans le domaine éducationnel : « *le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le*

déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand, 1993). Cette définition se remarque par le fait qu'elle met en évidence **trois éléments principaux** que nous allons énumérer et expliquer.

1. *La motivation n'est pas observable, elle est plutôt inobservable* et, à ce titre, elle reste une hypothèse par laquelle on peut expliquer un comportement ressemblant à la motivation. On peut donc *confondre* la motivation avec un intérêt quelconque de l'apprenant. *Exemple.* Dans une classe, il existe des apprenants qui s'annoncent volontairement et avec enthousiasme pour répondre à une question posée par son enseignement. On se pose la question si l'apprenant est motivé ou s'il a une autre raison pour répondre, laquelle raison pourrait être:

- il veut répondre pour montrer à son enseignement qu'il est un bon élève;
- il veut vérifier ses connaissances avant l'évaluation à venir;
- il est passionné par le thème en discussion;
- il veut progresser parce qu'il espère que son enseignant reprendra et complètera sa réponse etc.

2. La motivation n'est pas seulement ce qui déclenche la mise en route d'un comportement motivé. Pascal Bressoux, considère que « Elle (la motivation) en détermine aussi l'orientation générale (notamment les buts que s'est fixés l'individu) et l'intensité » (Bressoux, 1994). Anderman (2013) va compléter cette affirmation, en soutenant que le maintien du comportement peut lui aussi être vu comme provenant d'une source motivationnelle et, Cosenfroy (2011) distingue la motivation qui serait au principe du déclenchement du comportement, de l'autorégulation de l'activité qui serait au principe du maintien du comportement via stratégies volitives.

3. *La motivation semble être « une force »* qui provient soit de l'apprenant (force interne), soit de l'environnement (force externe) ou des deux.

A partir de ces trois éléments qui se retrouvent dans la définition, nous considérons comme nécessaire que chaque enseignant pense à trouver une manière d'éveiller le désir d'apprendre de ses apprenants, ce qui devrait se manifester dans leurs comportements *effectués volontairement, spontanément et librement* dans la résolution des tâches proposées. Dans ce cas, c'est une autre question que l'enseignant doit se poser : *comment s'y prendre, comment procéder, comment agir*, en tant qu'enseignant, dans le but de réveiller, de susciter l'appétit des apprenants pour l'apprentissage. La réponse doit parvenir toujours de la part de l'enseignant ; il doit chercher des moyens pour répondre à l'absence de motivation des apprenants, en leur induisant le désir d'apprendre, en les déterminant de passer *d'une motivation extrinsèque* (provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce...) à *une motivation intrinsèque* (instaurée uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe), tout en dévoilant les conséquences négatives de la première par rapport à la seconde. À la suite de plusieurs années d'activité didactique réalisée dans le milieu universitaire, nous avons constaté que le facteur principal qui suscite la motivation dans l'apprentissage reste *l'enseignant*. Celui-ci a l'obligation de reconsidérer sa position dans la *relation enseignant-étudiant*. Il ne doit plus clamer partout et toujours le manque de motivation de ses étudiants, mais il doit plutôt chercher et proposer *des moyens pour répondre à l'absence de motivation* dans l'apprentissage. On peut relever ici quelques aspects dont nous avons tenu compte dans notre démarche de susciter la motivation pour l'apprentissage. Ce sont des aspects présentés par Damien Tessier, Philippe Sarrazin, David Trouilloud dans leur recherche sur la motivation scolaire « *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches* » et que nous avons considérés comme profitables dans notre activité didactique avec les étudiants qui deviendront, eux-mêmes

des enseignants à la fin des études universitaires. Les aspects visent, en premier lieu, l'enseignant qui doit avoir tout le temps en vue :

- le climat motivationnel qu'il met en place;
- *les comportements* qu'il met en œuvre;
- *les activités d'apprentissage* qu'il propose;
- *la nature de ses interactions* avec ses étudiants;
- *le climat psychologique* qu'il aménage;
- *les feedbacks* qu'il délivre.

À ces aspects, toujours valables et convenables dans l'activité didactique, nous avons ajouté un aspect concernant *le curriculum* choisi à être enseigner, *l'offre éducationnelle* proposée pour les cours destinés aux étudiants du département de *Sciences de l'éducation*. On a fait une petite recherche expérimentale, concernant le curriculum enseigné dans deux groupes d'étudiants de la première année, pendant le deuxième semestre. Les résultats scolaires, à la fin du premier semestre n'ont pas été très différents dans les deux groupes impliqués dans la recherche. Dans le curriculum du groupe expérimental, on a introduit *la variable indépendante*, concrétisée dans *des textes de spécialité*, de pédagogie et de psychologie de l'enfant, tirés des œuvres consacrées des grands noms d'auteurs dans les domaines de la pédagogie et de la psychologie. Dans le groupe de contrôle on a continué à travailler sur des textes concernant la vie quotidienne, la culture et la civilisation françaises. La variable indépendante que nous avons introduite n'a pas tardé de faire paraître des conséquences dans le comportement des étudiants du groupe expérimental. Il s'agit des *variables dépendantes* qui se sont révélées au cours de la période d'expérimentation:

- la fréquence des étudiants aux cours a été meilleure que pendant le premier semestre;
- les étudiants étaient plus intéressés de ce qu'on enseignait et de ce qu'on discutait aux séminaires;
- il a existé plusieurs initiatives de conversation sur des thèmes concernant l'éducation;



- les résultats des étudiants à la fin du semestre ont été meilleurs que ceux du premiers semestre et ceux du groupe de contrôle.

En analysant le comportement des étudiants du groupe expérimental, nous avons constaté, le long du semestre une auto-détermination en ce qui concerne la motivation pour l'apprentissage du français fondé sur des textes de spécialité. Ils ont „monté” une échelle en passant de l'état de *manque de motivation* à l'état de *motivation intrinsèque*.

#### Echelle continue de régulation de la motivation pour l' apprentissage

États du trajet de régulation	Les changements dans les comportements des étudiants	Explications du comportement faites par les étudiants
<b>Absence de régulation</b>	Absence complète de motivation	Je ne comprends pas à quoi me sert ce cours.
<b>Régulation externe</b>	Le comportement de l'étudiant est régulé par des sources de contrôle extérieures à la per- sonne, telles des récompenses matérielles ou des contraintes imposées par une autre personne	Je ne veux pas contrarier mon professeur qui exige la présence des étudiants à ses cours.
<b>Régulation introjectée</b>	Les étudiants commencent à intérioriser les contraintes ex- ternes pour éviter une consé- quence désagréable.	Je me sentirais mal si le pro- fesseur me faisait des re- proches.
<b>Régulation identifiée</b>	Bien que la participation active des étudiants aux cours soit réalisée à des fins/buts ex- ternes, les étudiants devi- ennent plus intéressés à l'apprentissage.	J'aimerais apporter des chan- gements dans mon attitude concernant la participation aux cours.
<b>Régulation intégrée</b>	Les étudiants trouvent des sources d'auto-motivation com- plémentaires à la source externe à l'origine de l'action	Je sens qu'en participant à ces cours je complète ma forma- tion professionnelle.

États du trajet de régulation	Les changements dans les comportements des étudiants	Explications du comportement faites par les étudiants
<b>Régulation intrinsèque</b>	La participation active aux cours est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que les étudiants trouvent dans cette activité/action	Ce qu'on nous enseigne m'intéresse pour le mettre en œuvre pendant la période de pratique pédagogique active. Je ressens un grand intérêt et un grand plaisir lorsque je traite des problèmes de spécialité dans la langue originaire du texte.

En guise de conclusion, nous soutenons l'idée que *les comportements intrinsèquement motivés* font preuve d'une meilleure concentration, participation et créativité, d'un meilleur engagement dans l'activité d'apprentissage des étudiants, d'une plus grande persévérance face à l'adversité, ce qui ressemble plutôt à une invitation adressée aux enseignants de réfléchir davantage sur la motivation scolaire, fondée sur une attitude positive envers les étudiants, sur des relations socio-affectives optimisantes, sur un feed-back continu des acquis des étudiants et sur le choix d'un curriculum qui intéressant et profitable pour ceux qui deviendront des enseignant comme nous.

### **Bibliografie:**

- Bressoux, P. (1994). Suffit-il de motiver les élèves pour qu'ils apprennent ? Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de pédagogie*, 108.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Tessier, D., Sarrazin, P., Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS, éditions.
- Deci & Ryan (2002). *Handbook of Self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J., Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Editions Etudes vivantes-Vigot.

# Activitate fizică versus utilizarea tehnologiei. Studiu privind stilul de viață al elevilor de gimnaziu

---

Daniela Maria Hudrea

*C.J.R.A.E. Bistrița-Năsăud*

În cadrul proiectului Erasmus+ „Nature Rangers-We protect through knowledge the natural enviroment”, derulat în perioada 2014-2016, s-a realizat un studiu privind stilul de viață al elevilor de gimnaziu cu vârsta cuprinsă între 10 și 14 ani. La acest studiu au participat un număr de 523 de elevi de gimnaziu din cinci școli gimnaziale ale județului Bistrița-Năsăud, distribuiți astfel: 278 elevi din mediul rural și 245 elevi din urban. Criteriile de selecție a elevilor implicați au fost: apartenența la ciclul gimnazial și disponibilitatea de a se implica în activitățile propuse în vederea integrării comportamentelor sanogene în rutina lor zilnică, cu accent pe acele comportamente ce presupun mișcarea în natură.

*Scopul* studiului a fost încurajarea/determinarea elevilor să adopte un stil de viață sănătos, prin integrarea diverselor activități de tip outdoor în rutina lor zilnică.

***Obiectivele propuse:***

- Creșterea frecvenței activității fizice în aer liber;
- Scăderea frecvenței utilizării dispozitivelor de tip smartphone, calculator, tabletă;
- Scăderea timpului petrecut în fața televizorului.
- 

Instrumentul de cercetare a constatat într-un chestionar cu 6 itemi, 5 întrebări închise și una semideschisă. Chestionarul a măsurat accesul la dispozitivele de comunicare actuale (smartphone, calculator, tabletă), timpul de accesare a acestora (inclusiv a televizorului), scopul utilizării, modalitățile de mișcare/sporturile preferate și frecvența practicării lor.

***Procedura.*** Chestionarea inițială s-a realizat în lunile ianuarie-martie 2015 și a constatat în administrarea chestionarului la 523 de elevi din cinci școli gimnaziale. În perioada martie 2015 – martie 2016 s-au realizat o serie de activități indoor și outdoor cu elevii cu scopul creșterii frecvenței comportamentelor sanogene și reducerea consumului de tehnologie. În luna aprilie 2016 s-a realizat chestionarea finală cu același chestionar pe același eșantion.

***Program de activități:***

**1. Prietenii mei: smartphone-ul, tv-ul și calculatorul!**

Scop: consilierea/conștientizarea elevilor despre stilul de viață personal, efecte benefice și contraindicații ale folosirii în exces a tehnologiei informatice.

**2. Alege să fii sănătos! Fă mișcare!**

Scop: antrenarea elevilor în activități în aer liber: jocuri de mișcare, exerciții fizice.

**3. Călătorie în natură**

Scop: cunoașterea florei naturale din zona natală și colecționarea de plante.

#### **4. Cel mai original ierbar – concurs tematic**

Scop: realizarea unui album cu plante culese de elevi.

#### **5. O ora de plimbare – un veac de sănătate**

Scop: antrenarea copiilor și a părinților, a cadrelor didactice în activități de plimbare în aer liber.

#### **6. Strigătul tăcut al copacului**

Scop: realizarea și expunerea unor lozinci de protejare a mediului înconjurător.

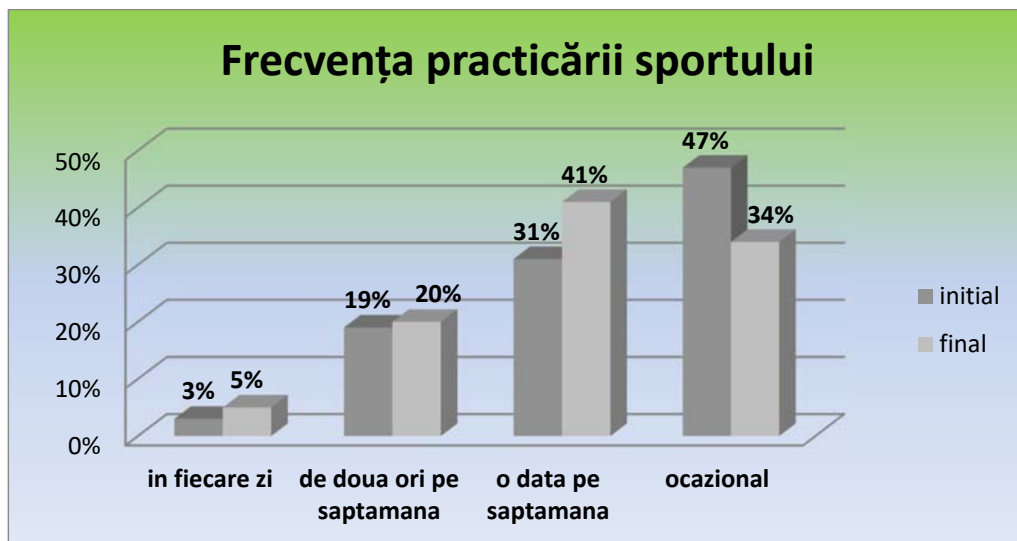
#### ***Interpretarea rezultatelor – chestionare inițială***

Menționăm că aproape jumătate din elevii intervievați au acces la cel puțin 2 din cele trei dispozitive, iar cel mai accesat dispozitiv rămâne smartphone-ul, datorită portabilității sale și a aplicațiilor atractive, diversificate, inovative. În medie, elevii petrec 2-3 ore pe zi pe dispozitivele cu acces la internet, acestea câștigând teren în fața televizorului, care este vizionat 1-2 ore/zi, dar într-un procent de 58%. Excepție este smartphone-ul, care este accesat mai mult de 3 ore. Elevii apelează la internet în principal pentru a accesa rețelele de socializare, 41% și pentru diverse jocuri; 34% care se joacă tot în rețea. Doar 18% utilizează internetul pentru a căuta informații pentru școală. Alte motive pentru care folosesc internetul implică accesarea Google, Youtube sau a email-ului.

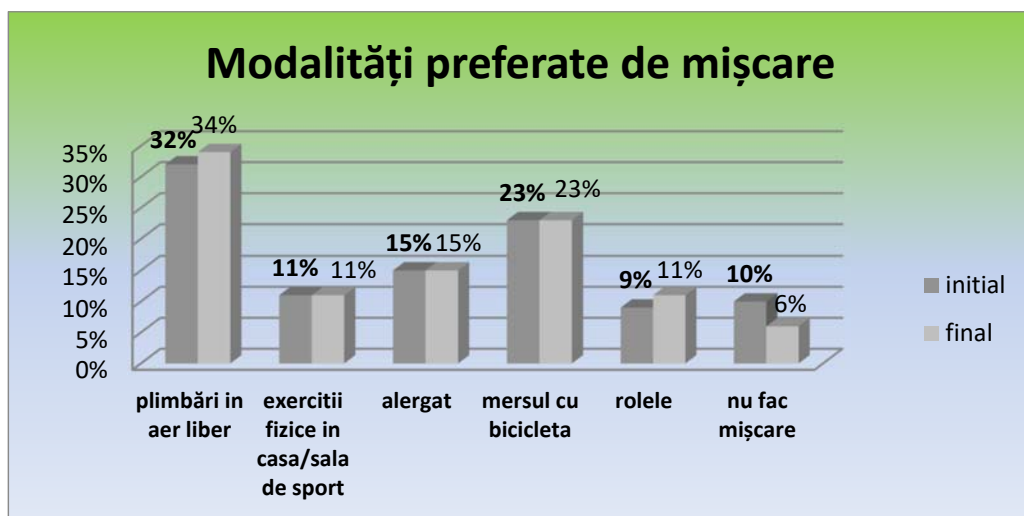
10% dintre elevi afirmă că nu fac deloc mișcare, în vreme ce 32% se limitează la plimbări în aer liber. 76% dintre copii afirmă că au un sport preferat, dar din păcate, acesta este practicat doar ocazional de către cei mai mulți (47%) și doar un mic procent reușesc să facă sport zilnic (3%).

În urma analizei datelor furnizate de aplicarea chestionarului am implicat elevii într-o serie de activități de tip indoor și outdoor pe care le-am descris mai sus. La finalul experimentului, prin reluarea aplicării chestionarului inițial, s-au constatat următoarele:

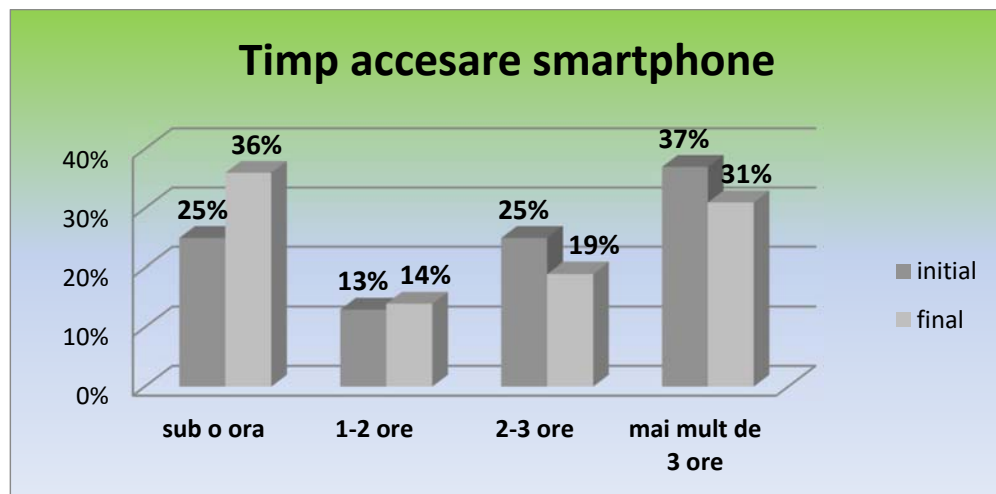
- *Creșterea frecvenței practicării sportului preferat;*



- *Scăderea numărului elevilor care nu fac mișcare de obicei;*



- *Scăderea timpului petrecut pe internet, accesat de pe diferite dispozitive;*



## Concluzii

Nu au existat diferențe semnificative între răspunsurile oferite de elevii din mediul rural comparativ cu cei din urban. Se pare că accesarea device-urilor ca smartphone-uri și tablete pe o durată mare de timp în fiecare zi este o practică curentă în ambele medii. În cadrul activităților de consiliere de grup, elevii au putut identifica efectele negative ale utilizării diverselor device-uri, unii dintre ei recunoscând că suferă de dureri de gât, umeri și încheieturi în urma folosirii smartphone-ului și a tabletei. Un alt aspect indicat de ei a fost lipsa de energie și postura incorectă, ce se poate corecta cu greu la maturitate. Profesorii consilieri au insistat asupra relației dintre postura adoptată și imaginea de sine. Astfel, conform studiilor, o postură ghemuită induce în mod inconștient stări negative. De asemenea, postura influențează și percepția celor din jur despre noi. Elevii au fost încurajați să exerseze o postură corectă, cu spatele drept și zâmbet larg.

Activitățile în aer liber au propus variante diferite de a ne conecta cu natura, de la jocuri de mișcare/sport, până la acțiuni de explorare a

frumuseții mediului înconjurător. Aceste activități au avut efecte benefice asupra elevilor, unele sesizate de către ei, altele fiind punctate de către profesorii ce au lucrat cu grupul. Astfel, elevii au sesizat că au mai multă energie, o stare de spirit mai bună, un somn mai adânc, putere de concentrare crescută, comunică mai bine cu cei din jur. Activitățile desfășurate împreună au dus și la consolidarea relațiilor din cadrul grupului. De asemenea, unii elevi care practicau un sport, au ales să își mute antrenamentele (în situațiile în care a fost posibil) în aer liber. Ca beneficii, profesorii consilieri le-au explicat elevilor că activitatea fizică în aer liber îmbunătățește sănătatea mentală și previne depresia. Aceste activități de tip outdoor au fost binevenite mai ales în rândul copiilor din mediul rural, care, deși au mai mare acces la natură, duc lipsă de activități de divertisment organizate de altcineva decât școala.

În final, toți participanții la proiect au promis că vor continua să petreacă timp în natură și și-au manifestat dorința de a lua atitudine atunci când vor observa comportamente care alterează frumusețea naturii, asumându-și astfel rolul de adevărați „păzitori ai naturii”.



# Abilități, autonomie personală și socială la copiii cu dizabilități

---

**Marius Imbuzan**

*Liceul Tehnologic nr. 1, Popești*

Democratizarea societății și a învățământului pune în valoare individul, competența și responsabilitatea sa în toate domeniile de activitate. Educația devine în zilele noastre una dintre dimensiunile fundamentale ale societății contemporane, devine o premisă cât și un rezultat care condiționează atitudinea și conduita individului și prin el evoluția societății. Practica și știința au confirmat teza că prin educație individul poate fi ajutat să-și sporească potențele pentru a deveni tot mai mult, propriul său autor. Nu numai că societatea îi pretinde individului să participe nemijlocit la activitatea socială, dar ea trebuie să-i asigure o astfel de pregătire încât să fie capabil de evoluții deosebite, bucurându-se de toate cuceririle civilizației, realizându-se integral (Beniuc și Chircev, 1980). Pe plan social, educația devine o preocupare a întregii activități, iar pe plan individual a devenit o condiție indispensabilă dezvoltării personalității, libertății individului, autonomiei personale (Ausubel, 1980). Jean Piaget (apud Radu, 1983) definește educația astfel: „a educa înseamnă a adapta copilul la mediul social adult, adică a transforma constituția psiho-biologică a individului, în funcție de relațiile colective cărora conștiința comună le atribuie o valoare oarecare, a educa înseamnă a adapta individul la mediul școlar ambiant”. D.

Tudoran (apud Mușu și Taflan, 1997) precizează că: „Formarea în vederea integrării în societate, prin adaptarea personală e semnificația cea mai generală care se atribuie conceptului de educație”. Menționarea adaptării și integrării ca fenomene corelate și ca scop al formării individului vine să sporească și mai mult rolul educației în realizarea acestui scop.

Orientarea politicii și practicii educaționale, de la sfârșitul acestui secol, spre educația pentru toți necesită noi abordări în educația tuturor copiilor în vederea unei integrări sociale eficiente. Constatăm că numărul lucrărilor, simpozioanelor, seminariilor și al conferințelor pe tema integrării copiilor cu cerințe educative speciale crește de la an la an, fără să aducă, însă, o clarificare teoretică a concepției pe care se bazează asistența lor medico-psiho-pedagogică. Din contră, graba cu care se adoptă și se pun în circulație termeni sau categorii teoretice „noi” creează și mai multă confuzie în rândul practicienilor. Se vorbește foarte mult despre necesitatea creării de „șanse egale” pentru toate categoriile de deficienți, dar în fapt se ipotechează cu anticipație și pierdere sigură, valorificarea potențelor neuro-psiice de care aceștia dispun, potențe fructificabile cu mult mai bine în condiții proprii, specifice.

Așa cum sunt înțelese, șansele egale pentru toți, echivalează cu o condamnare la nedezvoltare sau chiar la involuție a subiecților în cauză. Expresia generoasă „educație pentru toți” trebuie să conducă la declanșarea unei reforme profunde a sistemului de educație, a raporturilor dintre persoana asistată și asistent, adică a mentalității privitoare la relația dintre educați și educatori, dintre elevi. În felul acesta s-ar asigura tratarea tuturor copiilor în cadrul acelorași unități școlare. Aceasta, întrucât integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școli obișnuite este condiția necesară pentru integrarea lor socială și mai târziu profesională. Iată de ce, fără a respinge ideea integrării, școala trebuie concepută pe măsura categoriei de subiecți destinați să o

frecvențe. Nu trebuie uitat că handicapul este un dezavantaj rezultat din raportul cu alții, determinat de limitarea șanselor cuvenite acestora (Gherguț, 2006). Integrarea este o acțiune ce se exercită asupra persoanei ce implică o continuă transformare și restructurare a potențialului, a însușirilor individuale (nu un simplu act extern). O adevărată reformă a învățământului trebuie să vizeze un sistem instructiv-educativ adaptat la posibilitățile fiecărui copil și să cuprindă măsuri în favoarea acelor copii, a căror stare de sănătate și de dezvoltare necesită aplicarea unor programe speciale. Prin modul de organizare a învățământului special se ajunge la izolarea copiilor cu C.E.S. de mediul obișnuit și de contactul nemijlocit cu lumea normalilor. Integrarea în școlile de masă, alături de normali, stimulează performanțele școlare ale handicapaților, se ajunge mai ușor la înțelegerea lor de către normali, la acceptarea și protejarea lor chiar în grupurile sociale obișnuite (Zazzo, 1979).

Din această perspectivă, Thomas Weihs (1989), fără să renunțe la ideea unui învățământ special, argumentează că integrarea copilului cu C.E.S. și dezvoltarea unor comportamente care să-i permită o relaționare adecvată cu normali se poate realiza printr-o colaborare strânsă a școlii cu familia. Modul în care se realizează integrarea depinde de nivelul recuperării acestora, de pregătirea unor abilități social-profesionale, de organizarea unor activități în instituțiile respective jocuri, pentru petrecerea timpului liber, vizite. Adaptarea este adeseori văzută ca o treaptă spre integrare, ca un proces anterior și pregătitor integrării. Adaptarea înseamnă supunere, acceptare, în timp ce integrarea presupune modificări, însușirea, asimilarea unor norme și valori. Adaptarea poate să apară ca un proces mai simplu, spontan, în timp ce integrarea este mai complexă presupune o pregătire și se realizează într-un timp mai îndelungat (Păunescu, 1984). Fără a exercita un efect nivelator, integrarea acționează și în sensul diferențierii, individul care se afirmă prin specificul său, se constituie ca o individualitate în colectiv, în mediul social.

Constantin Păunescu (1984) consideră că „procesul integrării constituie o acțiune complexă care pe baza anumitor funcții și strategii, generează o fuziune esențială între elementele sistemului personalității și elementele sistemului social, determinând o dinamică de dezvoltare și de proces simultan și reciproc”. Procesul de integrare socială este bipolar. Contextul social, grupul social cu valorile morale, spirituale, culturale etc. acționează asupra individului determinând prin intermediul unui factor purtător de valori (familia, școala, instituții, mass-media) deschiderea, receptivitatea acestuia. În clipa în care personalitatea se definitivează și sistemul ei atinge un grad mai mare de asimilare, aceasta începe să acționeze, să modifice la rândul său valorile sociale. Tot Constantin Păunescu (1977) menționează că „în timp ce structura valorilor acționează asupra formării personalității, personalitatea acționează asupra formării structurii valorilor. Acest proces de comunicare activă, uneori contradictorie, alteori tensională sau conflictuală între cei doi poli: personalitate – societate, definește dinamica procesului de integrare socială”.

În această viziune a integrării care produce fuziunea a două sisteme cel al personalității și cel al valorilor sociale se stabilește o corespondență între funcțiile de bază ale personalității umane și funcțiile de bază a societății care dezvoltă personalitatea umană. Pentru ca acest proces de integrare bipolară să se desfășoare în condiții normale este necesar să se realizeze anumite funcții.

- funcția de receptare – funcția de bază a personalității umane cât și a societății. Persoana umană este înzestrată să recepteze informațiile din mediu, din societate și să transmită societății manifestări, direcții de activare.
- funcția de compunere, diferențiere și de selectare de care dispun atât personalitatea cât și societatea;
- funcția reprezentării – valoarea se constituie integrată atunci când are posibilitatea să fie reprezentată sub forma unor idei, concepte, acțiuni;

- funcția de esențializare – atunci când valoarea poate fi pusă în circulație și intră într-un sistem de intercomunicare. Circulația valorilor esențializate acționează asupra structurilor asimilate, generând o nouă formă a structurii, a sistemului integrativ.

Autoreglarea, feedback -ului ca părți componente ale organizării personalității presupune un grad primar de integrare. Aceste structuri trebuie să genereze interfuncționalități care să asigure dinamica procesului de integrare. Nivelul procesului de integrare este asigurat de funcția de operaționalizare cu cele două direcții ale ei: direcția praxiologică și direcția axiologică. Gradul de operaționalitate devine propriu personalității și societății integratoare (Lazăr, 2008).

Ceea ce devine esențial, definitoriu este gradul de operaționalitate axiologică a conștiinței umane. În baza acestui principiu s-au format trei mari categorii de strategii privind integrarea:

- strategiile individuale – categorie ce privește mai mult posibilitățile individuale, particulare, utilizate de individ în integrare. Baza strategiilor individuale cu care trebuie înzestrat individul este constituită din toate atribuțiile, începând cu abilitățile intelectuale, abilitățile sociale, comportamentale. Strategiile individuale sunt rezultatul unor strategii colective de integrare la care este supus permanent individul;
- strategiile colective încep de la micro grupul familial, micro grupul de stradă, strategiile culturale școlare, strategiile socio-profesionale care cer permanent un antrenament, o dezvoltare, o educare a lor în cadrul formării personalității umane;
- strategiile totale ale integrării prin care societatea facilitează integrarea individului în societate și a valorilor în conștiința individului, gândire a social-culturală, sistemul de circulație a valorilor, instituțiile sociale modelul personalității etc.

Practica psihopedagogică privește integrarea ca pe o necesitate obiectivă a vieții oricărei colectivități; ca o succesiune de activități prin

care individul își armonizează conduita și interesele cu cerințele mediului său de viață; ca una din problemele majore ale vieții sociale, ce condiționează funcționarea normală a tuturor mecanismelor necesare unei vieți colective. Din punct de vedere psihopedagogic, integrarea poate fi privită sub triplu aspect: ca obiectiv, ca proces și ca rezultat.

Ca obiectiv, integrarea, vizează realizarea unei concordanțe între cerințe și manifestări, o subordonare a aspectelor secundare celor care servesc orientarea. Este vorba de dezvoltarea motivației; precizarea aspirațiilor, modelelor, care pot facilita adaptarea și integrarea. Elementele concrete ale personalității (însușirii capacități, aptitudini, abilități) se cer a fi formate, stimulate, cultivate, urmărite pentru a facilita adaptarea și integrarea. Ca proces integrarea este dinamică, complexă, constă într-un ansamblu de mecanism și de operații care pregătesc, finalizează și desăvârșesc acțiunea propriu-zisă (Lazăr, 2008). Etapele, nivelurile proceselor de reglare și autoreglare în sistem sunt în atenția specialiștilor domeniului. Ca rezultat, integrarea este legată, mai ales, de munca educativă și de viața socială, de evoluția unor fenomene sociale.

Coordonatele care asigură eficiența integrării sunt de natură axiologică, praxiologică sau psihopedagogică. Dintre coordonatele care orientează și determină ritmul și realizarea integrării pot fi atitudine a față de muncă, orientarea morală, socială, relațiile interpersonale (Gheorghiu și Popovici, 1983). Acțiunea integrării cunoaște specificități, ritmuri diferite chiar la același individ (un ritm rapid sau încet de adaptare – integrare) după cum este vorba de integrarea într-un colectiv sau altul, de o perioadă de început sau de una avansată, după cum cel care se integrează dispune de experiență mai bogată în această direcție, întâmpină sau nu dificultăți. Procesul interior mintal, frământările, îndoielile, neliniștea influențează analiza lucidă, dezorganizează conduita, duce la asperități ale comportamentului, la individualism exagerat, protecției exagerate, nejustificate sunt numai câteva elemente care condiționează procesul integrării sau neintegrării.

Copilul cu cerințe educative speciale va beneficia de programe educaționale care să asigure în primul rând terapia, recuperarea facilitând astfel adaptarea și integrarea socială de care are nevoie ca membru al societății în care trăiește. Terapia, recuperarea, abilitarea, reabilitarea sunt implicate în toate programele de formare a autonomiei personale și sociale a copiilor cu cerințe speciale.

### **Bibliografie:**

- Ausubel, P.D. (1986). *Învățarea în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Beniuc, M, Chircev, A. (1980). *Probleme fundamentale ale psihologiei*. București: Editura Academiei de Științe Sociale și Politice.
- Gheorghiu, A., Popovici, M. M. (1983). *Elemente de tehnologie didactică*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Ghergut. A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – strategii diferențiate și incluzive în educație*. Iași: Polirom.
- Lazăr, S. (2008). *Promovarea valorilor școlii incluzive*. Ploiești: Litera Info.
- Mușu, I., Taflan, A. (coord.) (1997). *Terapia educațională integrată*. București: Pro Humanitate.
- Păunescu, C. (1977). *Deficiența mintală și organizarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Păunescu, C. (1984). *Coordonatele metodologice pentru recuperarea minorului inadaptat*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Radu, T. (1983). *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Weihs, T. J. (1989). *L'Enfant différent: une image de l'homme*. Beziers: Les Trois Arches.
- Zazzo, R. (1979). *Debilitățile mintale*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

# Tranziții contemporane în științele educației

---

**Julien Kiss**

*Universitatea din Oradea*

## **De la „hard skills” și focalizarea pe conținut la „soft skills” și focalizarea pe personalitate**

Lumea contemporană este caracterizată de schimbări ample care au loc într-un ritm mai ridicat decât era preconizat de cercetările prospective (Malița, 2001, Toffler, 1983). Nu doar ritmul schimbării este important în această ecuație a transformării lumii, ci și sensul acesteia. Astfel, pe parcursul secolului XX, caracterizat de o inovații științifice și tehnologice esențiale, se pune accent pe adaptarea la noul context prin restructurarea curriculară în educație, astfel încât noile generații să asimileze aceste achiziții revoluționare. Au apărut și s-au dezvoltat noi arii curriculare focalizate pe transmiterea de cunoștințe și abilități din categoria „hard skills”, precum electronica, robotica, informatica, biologia moleculară, pregătind generații de specialiști în noile domenii. Ritmul accelerat al schimbării a pus însă deseori în dificultate instituțiile educaționale, astfel încât conținuturile curriculare formale deveneau perimate într-o perioadă scurtă de timp, exemplul informaticii fiind elocvent în ceea ce privește preluarea funcției educativ-formative de către instanțe informale sau nonformale (Gates, Myhrvold, Rinearson,



1995). Această stare de fapt a dus la apariția unor îndoieli în ceea ce privește funcționalitatea modelului educațional bazat pe transmiterea strict formală a cunoștințelor și formarea abilităților specifice. Deseori mediul școlar și cel universitar nu țineau pasul din punct de vedere curricular cu schimbările reale. Pe fondul acutizării problemei au fost din ce în ce mai des evidențiate abilități transversale, care nu țineau neapărat de specializarea fundamentală într-un domeniu specific (hard) și care erau deseori asociate cu succesul și adaptarea dincolo de educația formală. Acestea au fost denumite generic „soft skills” incluzând printre altele abilitățile de comunicare sau gândirea critică și reprezintă un interes din ce în ce mai ridicat având în vedere că sunt legate și de personalitate, nu doar de conținuturi informaționale de transmis.

Perspectiva acestor transformări contemporane ne pune în față două probleme. Abilitatea de asimilare la tineri a „soft skills”, pe lângă „hard skills” și problema transformării adaptative a segmentului de populație adultă care este prins la mijloc în torentul schimbărilor tehnologice și sociale. În contextul automatizării, robotizării și a inteligenței artificiale sunt avantajați întrucâtva tinerii deoarece pentru ei acest nou context va reprezenta normalitatea, eliberarea de presiunile unor activități rutiniere sau mecanice mutând referința implicit către creativitate și dezvoltare. Însă rămâne deschisă problema meseriașilor, specialiștilor focalizați strict pe „hard skills” ale căror meserii ar putea fi înlocuite într-o perioadă scurtă de timp și pentru care noul context ar putea genera disfuncții adaptative semnificative.

Illeris Knud (2014) realizează una dintre cele mai complexe analize asupra modului în care aceste probleme ar trebui conceptualizate din perspectivă educațională. Astfel, autorul danez leagă CONȚINUTURILE educației (cunoștințele și abilitățile de asimilat) de STIMULARE (emoții pozitive legate de conținuturi, motivație intrinsecă), care asigură astfel un echilibru mental, receptivitate și determină acțiuni constructive, creative în perspectivă. Pentru acest lucru persoana în cauză

trebuie să fie puternic ancorată în mediu, astfel încât atât conținuturile cât și stimularea să țină cont de contextul existențial individual. Un astfel de cadru de fapt reprezintă o stare de funcționalitate reală, adaptat contextului în care resursele personale nu ar trebui irosite pe activități formale cu randament limitat ci orientate către îmbunătățire prin creativitate.

### **Învățarea transformatoare între progres și atitudini conservatoare**

Există însă o limitare a acestei abordări, în special pentru persoanele adulte care deja au trecut de etapa „formală” a educației și au asimilat un set de cunoștințe și abilități care le definesc nu doar activitatea profesională ci întreaga existență. Dacă în cazul tinerilor vorbim de învățare cumulativă și prin asimilare, adică dobândirea progresivă de informații noi și asocierea acestora cu cele vechi, în cazul adulților avem de-a face cu necesitatea unei învățări transformatoare (Mezirow, 1991). În primul caz informațiile noi vor contribui la definirea profesiunii iar acest lucru își pune amprenta și asupra formei personalității. În cel de-al doilea caz avem însă de-a face cu o personalitate încheagată deja în jurul unui set de abilități și cunoștințe specifice unei profesiuni, astfel încât reziliența va fi cu atât mai crescută deoarece tot ceea ce s-a asimilat face parte din identitatea persoanei. Însă în contextul expunerii ridicate la restructurarea pieței muncii prin dispariția viitoare a unui număr ridicat de profesii, învățarea transformatoare reprezintă singura opțiune pentru un segment semnificativ al populației. Yrjö Engeström (2014) propune o analogie parțială cu modelul kuhnian al revoluțiilor științifice (Kuhn, 2008), astfel încât învățarea transformatoare face ca întreg setul de cunoștințe și abilități anterioare să devină un caz particular într-un nou context. Așadar orice meseriaș sau specialist care trece printr-un astfel de proces ar urma să evolueze către o perspectivă profesională superioară care i-ar redefini de asemenea și

forma personalității. Acest fapt însă reprezintă o provocare critică atât pentru sistemul educațional cât și pentru persoanele supuse procesului transformării, care sunt puse în fața unor schimbări radicale ale propriului fel de a fi, care determina sentimentul de siguranță și ancorare în lume.

Învățarea transformatoare are ca și provocare schimbarea ancorării persoanei într-un sistem algoritmic/dogmatic reprezentat de cunoștințele și abilitățile dobândite și care reprezintă modalitățile de acțiune referențiale, adică setul de proceduri la care se vor raporta când vor fi puși în fața unei situații problematice. Sensul transformărilor contemporane ne pune însă în fața unei abordări care depășește conservatorismul și referința la valori considerate fundamentale. Astfel reacția adecvată în fața transformărilor, din perspectiva învățării transformatoare, este una creativ-euristică. David Kolb (1984) a evidențiat faptul că adesea cunoștințele noastre conceptualizează experiența, consolidându-se într-un sistem de referință, însă în același timp atrăgea atenția asupra faptului că experiența este relativă la schimbările mediului iar în momentul transformării acestuia este necesară restructurarea sistemului referențial printr-o atitudine de deschidere față de noile repere. Acest tip de deschidere este de fapt o formă autentică a pragmatismului promovat de către John Dewey (Elkjaer, 2014).

Jack Mezirow (1991) operează o diferențiere între ÎNVĂȚAREA TRANSFORMATOARE, care implică o schimbare radicală a sistemului referențial și ÎNVĂȚAREA INSTRUMENTALĂ, bazată pe dovezi empirice preluate și consolidate ca și „hard skills” și între ÎNVĂȚAREA COMUNICAȚIONALĂ care se bazează pe dialog și se apropie de modelul învățării social-cognitive promovat de către Bandura (Schulz, 1986). De asemenea, sociologul american explică și modul în care un astfel de model al învățării poate fi implementat cu succes iar etapele restructurării sistemului referențial implică în opinia sa *reflectarea asupra sursei perspectivelor personale, focalizarea pe noi dovezi empirice care să*

*faciliteze tranziția către un nou sistem referențial, învățarea comunicațională și nu în ultimul rând acționarea conform noilor perspective, astfel încât acestea să capete o validitate subiectivă. O atare perspectivă însă ar putea deveni una care să reprezinte nu doar un tip particular de învățare ci o modalitate caracteristică deschiderii necesare lumii contemporane aflată într-o continuă schimbare. Acest fapt reprezintă o atitudine critică la adresa conservatorismului nu în sensul demontării acestuia ci a încadrării sale ca un caz particular în contextul general.*

## **Deschiderea și provocările schimbării**

Tot ca un răspuns la rigiditatea învățării formale în fața schimbărilor accelerate, Peter Alheit (2014) pune accent pe învățarea non-formală (extracurriculară) și informală (non curriculară), cele două modalități implicând deschiderea în fața experienței ca și trăsătură adaptativă a personalității. Această trăsătură, conform modelului BIG 5 (Aniței, Chraif, Burtăverde, Mihăilă, 2016), sprijină transformarea constructelor existențiale personale astfel încât este facilitată adaptarea la un context aflat mereu în tranziție. Conectarea și deschiderea către context, în opoziție cu proiectarea perspectivelor conservatoare către o situație cu totul nouă, facilitează de asemenea structurarea unui sine funcțional ancorat în realitate și deschide posibilități nenumărate de acțiuni creative și de dezvoltare (Tennant, 2012). Ancorarea în realitatea contextului cotidian reprezintă însă un demers anevoios pentru persoanele care au depășit etapa învățării cumulative, prin prisma faptului că într-o astfel de situație detașarea critică de normele impuse de cultura formativă atentează întrucâtva la sentimentul identității (Ziehe, 2014). Mutarea referinței către cultura populară contemporană necesită de asemenea respectarea normelor învățării transformative iar acest lucru reprezintă o provocare fundamentală pentru științele educației. De altfel această tensiune care apare între schimbările sociale

și sine poate cunoaște 4 forme principale de canalizare – două pro-schimbare în funcție de societate în forma ADAPTĂRII ABSOLUTE la cerințele sociale sau în forma ADAPTĂRII PERSONALE la transformări, iar alte două sunt orientate către sine – DEZVOLTAREA UNUI STIL ALTERNATIV PERSONAL în opoziție cu cerințele sociale și REZISTENȚA ABSOLUTĂ la schimbările externe (Wildeemersch, Stroobants, 2014).

Într-o astfel de tranziție permanentizată, importantă este așadar deschiderea către schimbare prin flexibilitate și adaptare la dinamica specifică a contextului cultural. Rolul științelor educației este să faciliteze o astfel de optică și să elaboreze strategii și politici concrete care să sincronizeze educația cu lumea.

### **Bibliografie:**

- Alheit, P. (2014). Învățarea biografică în cadrul noului discurs despre învățarea continuă. În Knud, I. (ed.). *Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință*. București: Trei.
- Aniței, M., Chraif, M., Burtăverde, V., Mihăilă, T. (2016). *Tratat de psihologia personalității*. București: Trei.
- Elkjaer, B. (2014). Pragmatismul: o teorie a învățării pentru viitor. În Knud, I. (ed.). *Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință*. București: Trei.
- Engestrom, Y. (2014). Învățarea prin expansiune: spre o reconceptualizare a învățării bazată pe teoria activității. În Knud, I. (ed.). *Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință*. București: Trei.
- Gates, B., Myhrvold, N., Rinearson, P. (1996). *The Road Ahead*. New-York: Viking Penguin.
- Knud, I. (2014). O înțelegere cuprinzătoare a învățării umane. În Knud, I. (ed.). *Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință*. București: Trei.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kuhn, T. (2008). *Strucura revoluțiilor științifice*. București: Humanitas.
- Malița, M. (2001). *Zece mii de culturi, o singură civilizație*. București: Nemira.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. New Jersey: Wiley.
- Schulz, D. (1986). *Theories of Personality - Third Edition*. California: Brooks/Cole.

- Tennant, M. (2012). *The Learning Self: Understanding the Potential for Transformation*. New Jersey: Wiley.
- Toffler, A. (1983). *Al treilea val*. București: Editura Politică.
- Wildemeersch, D., Stroobants, V. (2014). Învățarea tranzițională și consilierea reflexivă pentru carieră: a învăța pentru a te angaja. În Knud, I. (ed.). *Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință*. București: Trei.
- Ziehe, T. (2014). Probleme normale de învățare ale tinerilor: în contextual convingerilor culturale implicite. În Knud, I. (ed.). *Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință*. București: Trei.

# Teoria inteligențelor multiple în evaluarea elevilor din ciclul primar

---

**Simona Laurian-Fitzgerald**

*Universitatea din Oradea*

**Aurelia Liana Ardelean**

*G.P.P. nr. 52, Oradea*

## **Introducere**

Howard Gardner a ajuns un expert bine cunoscut în cercurile educaționale pentru teoria inteligențelor multiple, prin care el critică teoriile de până atunci cum că ar exista un singur tip de inteligență umană ce poate fi evaluat prin instrumente psihometrice standard (Gardner, 2007). Limitarea testelor IQ care nu evaluează multiplele categorii de abilități pe care oamenii le dețin și le folosesc deseori, nu reprezintă o măsură adevărată a inteligenței reale a unei persoane. Acest lucru l-a determinat pe dr. Gardner să cerceteze inteligența dintr-o perspectivă cu totul diferită. Howard Gardner a ajuns la concluzia că nu există numai un singur mod în care poți fi inteligent, ci multe alte moduri diferite și astfel a propus o idee, pentru a explica gama largă de abilități pe care le-a observat în urma studiilor efectuate pe adulți și

copii, pentru a descoperi mai multe informații despre modul în care învață oamenii (Armstrong, 2011), cu atât mai mult cu cât din punct de vedere psihologic, noțiunea de inteligență ignoră manifestările artistice și sociale ale intelectului (Gardner, 2015).

Gardner a constatat că toate ființele umane posedă câteva capacități cognitive relativ autonome, pe care el le consideră distincte. Dat fiind faptul că oamenii diferă unii de alții prin profilul lor de inteligență, el conștientizează consecințele majore ce pot decurge de la această observație atât pentru școală cât și locul de muncă (Gardner, 2007). Autorul a identificat șapte tipuri de inteligențe: inteligență lingvistică, inteligență muzicală, inteligență logico-matematică, inteligența spațială, inteligența corporal-chinestezică, inteligența intrapersonală, inteligența interpersonală. La acestea au fost adăugate inteligența naturalistă și cea existențială (Gardner, 2015).

În ceea ce privește procesul de învățământ, pentru aplicarea teoriei inteligențelor multiple e nevoie de măiestria cadrului didactic, care în calitate de bun pedagog trebuie să facă apel întotdeauna la mai multe tipuri de inteligență în predarea conceptelor sau proceselor pe baza căruia elevul urmează să construiască. În lucrarea *Ești mai inteligent decât crezi*, autorul dr. Thomas Armstrong (2011) prezintă în detaliu cele opt moduri prin care un elev își poate demonstra inteligența. Dat fiind faptul că studiul de față urmărește implementarea unui program de intervenții la disciplina Limba și literatura română, am selectat recomandările autorului cu privire la dezvoltarea profilului de inteligență al elevilor. Pentru elevii cu inteligență muzicală, Armstrong recomandă transpunerea în muzică a ortografiei, cuvintelor și vocabularului, ceea ce va duce la dezvoltarea inteligenței verbale. Elevul trebuie încurajat să găsească muzica și sunetele regăsite într-o poveste sau într-o carte citită, deoarece el are capacitatea de a asculta sunetele cu urechea minții (Armstrong, 2011). Elevii cu inteligență logică ar trebui să citească cărți de mistere, deoarece pentru a descoperi „făptașul”, ei vor folosi același



raționament logic și deductiv ca și cel întâlnit în matematică și în știință și astfel își vor dezvolta inteligența verbală. Se pot recomanda citirea revistelor de știință sau scrierea despre anumite subiecte științifice preferate (Armstrong, 2011). Pentru a-și dezvolta inteligența verbală, cei cu inteligența vizuală vor fi încurajați să observe imaginile vizuale din ceea ce citesc, să utilizeze anecdote pentru a-și spune propriile povești, deoarece pe măsura în care elevul scrie și desenează propria lui carte, observă cum cuvintele și imaginile se completează. Citind poezii se poate observa forma și fluxul cuvintelor pe pagină, pentru că majoritatea poezilor sunt atenți la felul în care arată poeziile lor, inclusiv cuvintele din care sunt compuse (Armstrong, 2009). În cazul elevilor cu inteligența mișcării ca și inteligență dominantă, autorul recomandă pentru dezvoltarea inteligenței verbale crearea unei legături fizice între elev și propriile cuvinte. Astfel că acesta poate să-și scrie propriul vocabular cu cuvinte necunoscute, cuvinte noi sau care conțin ortografii și le poate urmări cu degetul. Elevul poate folosi cuvinte cu magnet care să fie manevrate fizic pentru a crea povești sau pentru a scrie poezii (Armstrong, 2011). Pentru elevii ce dețin inteligență interpersonală într-un procent foarte mare, familia, colegii și prietenii pot contribui la îmbunătățirea inteligenței verbale în cazul implicării active, adică să exerseze alături de elev, să permită acestora o discuție cu ei despre cartea citită sau chiar să înființeze un grup de lectură unde să discute în detaliu despre cărți. Exersarea citirii se poate realiza prin lecturarea cu voce tare și împreună cu prietenii a pieselor de teatru (Armstrong, 2009). Elevii cu o mare inteligență intrapersonală, pentru a-și dezvolta inteligența verbală, în primul rând se pot gândi la ce anume le place să citească, să reflecteze la lucrurile pe care alegerile proprii spun ceva despre acesta. Ei trebuie să fie încurajați în stabilirea unei legături cu personajele preferate despre care citesc. E interesant de văzut dacă ei se identifică cu personajul, dacă personajele îi amintesc de propria persoană sau de cine dorește să devină. Prin scris, ei pot explora răspunsuri la multe întrebări. Este recomandat realizarea unui jurnal în care elevul să

menționeze toate lucrurile pe care le consideră importante, eventual speranțe pentru viitor, obiectivele urmărite sau chiar și sentimentele pe care le trăiește la un moment dat (Armstrong, 2011).

Determinarea oamenilor să devină mai conștienți de cauzele de mediu care sunt importante pentru elevii cu inteligența naturalistă dominantă, susținând prezentări în cadrul orelor, scriind scrisori către diferiți destinatari sau inventând cântece ritmate, elevii își vor îmbunătăți inteligența verbală. Este recomandată folosirea propriilor abilități pentru a explora natura, scriind și citind povești care pun în scenă natura sau au animale drept personaje, deoarece foarte mulți poeți români renumiți și-au găsit inspirația în natură. Trebuie încurajați elevii să scrie poezii despre lucrurile preferate din natură, ba chiar să dețină un jurnal unde să-și noteze gândurile și ideile despre tot ceea ce observă și îl interesează din natură (Armstrong, 2011, p.203). Sunt foarte interesante recomandările autorului în ceea ce privește îmbunătățirea inteligenței verbale, în cazul în care aceasta este cea dominantă. Pentru a-și nota ideile pe măsură ce apar în timpul unei zile, se recomandă păstrarea la îndemână a unui mic carnețel sau a unui minireportofon. Elevii cu inteligență verbală pot citi despre orice îi interesează. Ei pot fi încurajați să țină un jurnal în care să scrie cel puțin 250 de cuvinte pe zi, fie despre o carte citită, fie orice alt subiect îl interesează, ba chiar să meargă la bibliotecă unde vor descoperi un univers de cărți. Păstrarea într-un vocabular a cuvintelor necunoscute și căutarea în dicționar a acestora va contribui la dezvoltarea vocabularului. Familia poate veni în sprijinul acestora prin disponibilitatea lor pentru a asculta poveștile spuse de copil, indiferent că sunt citite, inventate sau doar o recenzie la o carte preferată. Un program organizat în ceea ce privește lecturarea unor cărți stabilite înainte, într-o perioadă imediat următoare sau într-un termen mai lung ar fi un bun instrument tocmai bun de folosit. Utilizarea cuvintelor, fie prin joacă (gen Scrabble, Anagrame, Spânzurătoarea etc.), fie prin împărtășirea celor apropiați a unor glume, ghicitori,

cuvinte mai lungi și greu de rostit, rime sau inventarea unor noi cuvinte e un exercițiu potrivit pentru îmbogățirea limbajului (Armstrong, 2009).

## **Metodologia cercetării**

### **Obiective, ipoteză, subiecți**

Prezenta cercetare investighează dacă, prin implementarea unui program ce vizează aplicarea unor metode de evaluare ce țin cont de Teoria Inteligențelor Multiple, elevii din clasa a IV-a de la o școală urbană din municipiul Oradea își vor îmbunătăți rezultatele la disciplina Limba și literatura română, utilizând profilul inteligențelor multiple. Obiectivele cercetării au urmărit: investigarea tipului de inteligență dominant al fiecărui elev participant la acest studiu și analizarea rezultatelor elevilor obținute la disciplina Limba și literatura română prin aplicarea testelor de evaluare pe modelul clasic și cel al inteligențelor multiple.

Ipoteza cercetării a presupus că prin introducerea în activitatea de evaluare a unor sarcini, care vizează diferitele tipuri de inteligență, se produc modificări în rezultatele obținute la disciplina Limba și literatura română.

Prezenta cercetare a fost aplicată pe un eșantion ales pe baza tehnicii grupului unic căruia i s-a aplicat variabila independentă prin implementarea programului de evaluare a elevilor de clasa a IV-a la disciplina Limba și literatura română, în vederea dezvoltării profilului de inteligență al fiecărui elev. Clasa a IV-a (an școlar 2016-2017) este constituită din 29 de elevi, din care 14 fete și 15 băieți, componentă eterogenă ca pondere a sexelor. Mediul de aplicare a cercetării a fost cel urban, într-o școală gimnazială din centrul orașului Oradea, județul Bihor, cu învățământ de masă.

Cercetarea întreprinsă la clasa a IV-a a fost implementată în semestrul al II-lea al anului școlar 2016-2017, timp de 8 săptămâni. Acest model a fost introdus nu ca program distinct, căruia să-i fie alocat ore

speciale în schema orară a clasei, ci ca o modalitate alternativă de structurare a demersului didactic la disciplina de Limbă și literatură română. Astfel, pentru orele alocate acestui studiu s-a avut în vedere proiectarea și desfășurarea unor activități de evaluare, care să ofere elevilor posibilitatea de a-și dezvolta și alte inteligențe prin elaborarea unor sarcini de lucru diferențiate.

### **Instrumente de cercetare**

Prezenta cercetare a presupus în faza constatativă utilizarea unui *Chestionar pentru inventarierea inteligențelor* în vederea stabilirii profilului de inteligență elevilor clasei a IV-a. Chestionarul utilizat este inspirat și adaptat după modelul pentru adulți publicat în lucrarea *Instruirea diferențiată. Aplicații ale teoriei inteligențelor multiple* (2001, p. 51-53). Acesta conține 80 de itemi care corespund celor opt tipuri de inteligențe multiple, conform teoriei lui Howard Gardner. Un al doilea instrument utilizat a fost *Grila de consemnare a rezultatelor* obținute de elevii clasei a IV-a la disciplina Limba și literatura română, pe semestrul I și semestrul II al anului școlar 2016-2017. Al treilea instrument aplicat de cercetători este *Grila cu întrebări calitative* privind nivelul de satisfacție al elevilor și a fost utilizat în cazul probelor de evaluare care au privit conținuturi de literatură română. Acest instrument cuprinde următorii itemi cu răspuns deschis: 1. *Cum te-ai simțit pe parcursul evaluării?*, 2. *Cu ce a fost mai deosebit acest tip de evaluare față de cele de până acum?* și 3. *Te simți mai apropiat de disciplina Limba și literatura română? Motivează de ce.*

### **Rezultatele cercetării**

Rezultatul inventarierii tipurilor de inteligență la clasa a IV-a a relevat faptul că inteligența interpersonală, cu un procent de 35% este cea mai predominantă în rândul elevilor. Acest procent este urmat de inteligența verbală/lingvistică cu un procent de 21%, inteligența matematică/logică și inteligența intrapersonală aflându-se la egalitate cu un procent de 10%. Inteligențele vizuală/spațială și cea corporală/chinez-tezică reprezintă un procent de doar 7%, iar cel mai rar întâlnită este

inteligența naturistă cu un procent de doar 3%. Pentru fiecare elev am constatat un profil de inteligență variat. Ponderea inteligenței interpersonale ne-a determinat să utilizăm ca și formă de organizare în activitatea de evaluare și munca în grup.

Rezultatele obținute de elevii clasei a IV-a, în semestrul I al anului școlar 2016-2017 la disciplina Limba și literatura română, au fost transformate din calitative în puncte. Pe baza situației primite de la cadrul didactic s-a calculat media aritmetică pentru punctajul obținut de fiecare elev, obținând următorul șir de date: 96, 90, 75, 79, 94, 80, 54, 92, 90, 90, 91, 75, 90, 91, 52, 54, 91, 92, 90, 90, 95, 93, 90, 90, 78, 90, 90, 91, 96, reprezentând mediile elevilor la disciplina Limba și literatura română, pe semestrul I, an școlar 2016-2017. Valorile extreme ale șirului de date și întinderea variației sunt:  $X_{min} = 52$ ,  $X_{max} = 96$ ,  $\hat{v} = X_{max} - X_{min} + 1 = 96 - 52 + 1 = 45$ . S-a stabilit un număr de 15 clase, valoarea centrală a fiecărei clase, precum și frecvența corespunzătoare fiecărei clase. După verificare s-a confirmat că  $N=29$ . Rangul medianei a fost de 14,5. S-a stabilit coloana frecvențelor. Această valoare în cazul nostru este 18, căreia îi corespunde clasa 88-90. S-a calculat mediana:  $Med = 87,5 + [(29/2 - 8) / 10] \times 3 = 89,45$ . Aceasta face parte din clasa reperată, și anume 88-90. Raportându-ne la rezultatele școlare obținute în clasa a IV-a, pe semestrul I, în urma evaluării în stil clasic am observat că această valoare se încadrează la limita superioară a intervalului (70-89) care reprezintă calificativul B și limita inferioară a intervalului (90-100) ce reprezintă calificativul FB.

Programul de intervenție implementat a vizat aplicarea în procesul de evaluare la clasa a IV-a, semestrul II, disciplina Limba și literatura română, a unor sarcini gândite și aplicate personalizat pe fiecare tip de inteligență. După colectarea datelor, s-a calculat media aritmetică pentru punctajele obținute de elevi la testele aplicate de cercetători, obținându-se următoarele date: 99, 93, 79, 82, 97, 89, 63, 95, 93, 94, 94, 85, 93, 94, 69, 65, 94, 95, 93, 94, 98, 98, 93, 92, 87, 91, 94, 96, 99.

Valorile extreme ale șirului de date sunt  $X_{min} = 61$ ,  $X_{max} = 99$ ,  $\hat{iv} = X_{max} - X_{min} + 1 = 99 - 61 + 1 = 39$ . S-au obținut 13 clase, s-a calculat valoarea centrală și frecvența corespunzătoare fiecărei clase. Rangul medianei este 14,5, iar coloana frecvențelor 15, careia îi corespunde clasa 91-93. Mediana este:  $Med = 90,5 + [(29/2 - 8) / 7] \times 3 = 93,2$ , foarte aproape de clasa reperată. Raportându-ne la rezultatele școlare obținute în clasa a IV-a, pe semestrul II, în urma evaluării personalizate prin utilizarea Teoriei inteligențelor multiple s-a observat că această valoare se încadrează în intervalul (90-100) ce reprezintă calificativul FB.

Informațiile obținute prin administrarea Grilei cu întrebări calitative cu privire la gradul de satisfacție al elevilor față de evaluarea prin utilizarea Teoriei inteligențelor multiple, au fost următoarele: Pentru itemul 1. *Cum te-ai simțit pe parcursul evaluării?*, un procent de 93% dintre elevi au afirmat că s-au simțit bine. Printre răspunsurile afirmative amintim: „M-am simțit liniștită, relaxată.”, „Am fost fericită!”, „Pe parcursul evaluării m-am simțit minunat.”, „M-am simțit concentrată”, „M-am simțit foarte bine, m-am distrat.”. Pentru itemul 2: *Cu ce a fost mai deosebit acest tip de evaluare față de cele de până acum?* 79% dintre elevi au enumerat cel puțin un element de apreciere față de evaluarea aplicată: „A fost mai deosebit pentru faptul că a fost în grup”, „... deoarece a fost mai interesant”, „a fost mai ușor”, „a fost mai indulgentă”, „a fost mai scurtă și mai amuzantă”, „a fost sub formă de joc”, „a fost mai frumos pentru că mi s-a părut creativ, pentru că m-am simțit mai confortabilă”. La itemul 3. *Te simți mai apropiat de disciplina Limba și literatura română? Motivează de ce, din efectivul clasei de 29 de elevi, un procent de peste 82% au simțit că proba de evaluare i-a apropiat de această disciplină, în timp ce 17% au afirmat că nu se simt mai apropiați de Limba și literatura română.* Printre răspunsurile copiilor amintim următoarele: „Mă simt mai apropiată de Limba și literatura română deoarece aceste exerciții m-au făcut să-mi dau seama că cititul și scrisul pot să fie foarte plăcute dacă dorim.”, „Da, pentru că a fost ușor.”, „Da, mă simt, pentru că am citit un roman grozav.”,

*„Da, mă simt mai motivată.”, „Da, pentru că este mai distractiv.”, „Mă simt foarte apropiat de limba română deoarece această evaluare a fost mai frumoasă.”*

### **Discuții și concluzii ale cercetării**

Scopul acestui studiu a fost acela de a gândi, organiza și aplica diferite metode de evaluare la disciplina Limba și literatura română, cu sarcini de lucru bazate pe Teoria Inteligențelor Multiple. Aceasta a constituit un instrument de lucru care a facilitat cunoașterea profilului de inteligență al fiecărui elev. Teoria Inteligențelor Multiple a permis adaptarea activității de evaluare la particularitățile elevilor. Ponderea inteligenței interpersonale ne-a determinat să utilizăm ca și formă de organizare preponderentă în activitatea de evaluare, munca în grup. Elevii s-au implicat activ și cu entuziasm în rezolvarea sarcinilor primite. Am constatat că în alegerea echipelor de lucru, elevii au ales în funcție de simpatii, neconștientizând profilul de inteligență pe care îl posedă ei sau colegii lor. Au reușit să își împartă sarcinile, apreciind posibilitatea de a colabora cu ceilalți.

Printre punctele tari ale intervenției se remarcă: se vizează învățarea personalizată cu implicarea activă, motivată a elevilor, creativă în rezolvarea sarcinilor; se reliefează schimbări la nivelul achizițiilor disciplina Limba și literatura română; se abordează o atitudine activ-participativă a elevilor, se comunică, se argumentează; se permite adaptarea activității de evaluare la particularitățile elevului; evaluarea este centrată pe elev; se asigură confortul psihic și emoțional al elevilor; se permite modificarea profilului de inteligență, chiar dezvoltarea inteligențelor (Laurian-Fitzgerald, 2016). Printre punctele slabe se remarcă: se solicită la maxim creativitatea cadrului didactic; există un oarecare risc de subiectivitate în evaluarea lucrărilor realizate de elevi; se consumă timp și energie în pregătirea activităților și în verificarea rezultatelor.

În ceea ce privește implicația educațională a Teoriei Inteligențelor Multiple este foarte important atât pentru cadrul didactic, cât și pentru

elev, identificarea profilului de inteligență al fiecăruia, pentru a conștientiza capacitățile și punctele slabe ale fiecăruia, în vederea planificării educaționale riguroase. Întregul proces educațional, de la predare, învățare la evaluare ar trebui să fie adaptat profilului de inteligență al fiecărui elev, perspectiva individualizării educației fiind prioritară și universal valabilă. Teoria inteligențelor multiple contribuie substanțial la atingerea idealului educațional al școlii contemporane și implicit a școlii românești deoarece permite „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative” (*Legea învățământului*, 1995, p. 1).

### **Bibliografie:**

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom* (3rd edition). Alexandria, Virginia U.S.A.: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Armstrong, T. (2011). *Ești mai inteligent decât crezi*. București: Curtea Veche.
- Gardner, H. (2007). *Mintea umană: cinci ipostaze pentru viitor*. București: Sigma.
- Gardner, H. (2015). *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*. București: Sigma.
- M.E.C. (2001). *Instruirea diferențiată. Aplicații ale teoriei inteligențelor multiple*. Ghid.
- Laurian-Fitzgerald, S. (2016). *Aplicații ale Teoriei Inteligențelor Multiple la disciplina Comunicare în Limba Română de la clasa pregătitoare*. În Popa, C. (coord.). *Joc-învățare-cooperare la clasa pregătitoare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.



# Circuitul apei prin natura artei

## (Workshop transdisciplinar)

---

**Loredana Muntean**

*Universitatea din Oradea*

**Adina Vesa**

*Universitatea din Oradea*

### Repere teoretice

**Transdisciplinaritate în educația școlarilor mici.** O definiție riguroasă a conceptului *transdisciplinaritate* este oferită de B. Nicolescu care afirmă că „transdisciplinaritatea privește – așa cum indică prefixul «trans» – ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul diverselor discipline, și dincolo de orice disciplină. Finalitatea ei este înțelegerea lumii prezente, unul dintre imperativele ei fiind unitatea cunoașterii” (Nicolescu, 2007). O abordare a studiului dintr-o perspectivă transdisciplinară presupune o atitudine adecvată, caracterizată de: rigoare în raport cu realitatea obiectivă, deschidere față de nou, față de necunoscut, față de imprevizibil și necontrolabil și o bună capacitate de a respecta și de a susține ideile altora, chiar dacă acestea pot fi contrare propriilor convingeri. În studierea oricărei tematici, transdisciplinaritatea presupune un echilibru dinamic între aspectele referitoare la informația vehiculată, particularitățile celor educați și personalitatea educatorului. În ciclul primar, putem considera transdisciplinaritatea nu

doar ca posibilă abordare, ci ca una din cele mai accesibile modalități de lucru. În această perioadă de școlaritate, relația dintre dascăl și elevii săi, bazată în primul rând pe empatie și afect, constituie un argument favorabil pentru învățarea transdisciplinară. Pentru a încuraja o atitudine transdisciplinară a cadrului didactic, considerăm că un foarte bun catalizator poate fi arta.

### **Arta – intrigă, punte și deznodământ în studiul transdisciplinar.**

Orice întâmplare, așadar și un demers didactic, un proces de învățare sau chiar unul de evaluare are un punct inițial, o desfășurare și o încheiere. În studiul transdisciplinar, propunem o paralelă între modul de derulare a unui act didactic și o operă literară. *Intriga* determină acțiunea. Indiferent dacă gândim la nivelul unei informații, al unei lecții, al unei unități de învățare sau al unui ciclu de învățare, oricare ar fi perspectiva celui care predă sau a celui care învață, putem afirma că există o motivație clară care declanșează acțiunea de predare-învățare-evaluare. Majoritatea studiilor și tratatelor de psihopedagogie subliniază frecvent importanța motivației și a atitudinii în procesul de învățare. Așadar, în demersul didactic, se recomandă stârnirea curiozității elevilor în așa măsură încât aceștia să se raporteze cu maximă deschidere la conținuturile propuse spre studiu. În diversitatea și complexitatea sa, prin însăși natura ei, arta atrage și impactează. De aceea, considerăm că produsele artistice, indiferent cărei arte aparțin, constituie cel mai atractiv punct de plecare în studiul oricărei teme, din orice domeniu. În același timp, arta poate îndeplini și rol de *punte* pe parcursul unui demers didactic. Afirmția este susținută de multiple experiențe didactice care arată că, pentru a stabili o conexiune între diferite teme studiate sau diferite domenii la nivelul ciclului primar, cel mai adesea sunt valorificate produse artistice precum: desene, cântece, diverse lucrări muzicale, povești etc. Energizarea, relaxarea, ruperea ritmului în cadrul activităților solicitante din punct de vedere intelectual se realizează de asemenea prin dans, cântec, desen, adică prin artă.

*Deznodământul* actului didactic, anume evaluarea gradului și modului în care elevii și-au însușit conținuturile, se poate realiza creativ și relaxat tot prin artă. Ilustrarea creativă a rezultatelor învățării prin artă permite evaluarea nu doar a volumului de informație asimilat, ci și a capacității de a opera cu aceasta. Atunci când cunoștințele devin produse artistice, cu siguranță acestea sunt înțelese și aplicate. Astfel, formarea și dezvoltarea competențelor cheie ca finalitate a întregului demers didactic-educativ poate fi un proces caracterizat de flexibilitate, creativitate și dinamism.

**Workshop-ul – cadrul optim de desfășurarea a activităților transdisciplinare.** Activitățile transdisciplinare presupun un cadru de desfășurare larg, deschis. Explorarea de către elevi a unui conținut nou și atractiv este bine să fie încurajată dincolo de limitele a 50 de minute. Când durata de timp nu mai reprezintă un factor de stres, învățarea este naturală, fluidă, flexibilă și, nu în ultimul rând, plăcută. Astfel, copiii nu doar își însușesc conținuturile, ci își formează deprinderi de învățare, competențe sociale, fapt ce poate determina o creștere a nivelului motivației și conturarea unei atitudini adecvate față de studiu ca activitate specifică perioadei de școlaritate. În baza acestor argumente, propunem un exemplu de workshop pentru a studia *Circuitul apei în natură* pornind de la artă, prin intermediul artei și încheind prin artă.

## Descrierea workshop-ului

Atelierul de lucru presupune activități artistice ca pretext pentru însușirea unor conținuturi specifice altor domenii.

***Tema atelierului:*** *Circuitul apei* prin natura artei

***Scopul workshop-ului:*** Abordarea transdisciplinară a studiului oricărei discipline școlare prin artă, în vederea formării și dezvoltării competențelor cheie ale copiilor.

***Competențe vizate:***

*Competențe de sensibilizare și de expresie culturală*

- Înțelegerea importanței factorilor estetici în viața zilnică;
- Exprimarea personală printr-o varietate de mijloace, folosind propriile aptitudini;
- Dezvoltarea aptitudinilor creative care pot fi transferate în diverse contexte profesionale.

*Competența de a învăța să înveți*

- Cunoașterea și înțelegerea strategiilor de învățare preferate;
- A avea o gestiune eficientă proprie a învățării;
- Atitudinea centrată pe rezolvarea de probleme pentru a sprijini procesul propriu de învățare;
- Manifestarea dorinței de a exploata experiențele de învățare.

*Competențe sociale:*

- Înțelegerea codurilor de conduită (comportament);
- A exprima și a înțelege puncte de vedere diferite;
- Valorizarea diversității și a respectului pentru alții.

Competențele cheie vizate sunt în conformitate cu recomandările Comisiei Europene (Mândruț, Catană și Mândruț, 2012, pp. 12-17).

***Obiective operaționale:***

- Să asambleze materialele reciclabile, respectând etapele de lucru;
- Să confecționeze instrumente muzicale, urmând instrucțiunile;
- Să decoreze instrumentele muzicale confecționate;
- Să mânuiască corespunzător instrumentele confecționate pentru a obține diverse culori timbrale;
- Să asocieze sunetele obținute prin mănuierea instrumentelor confecționate cu sunetele din natură;
- Să improvizeze cu ajutorul instrumentelor muzicale pentru a ilustra sonor diferitele ipostaze ale apei;
- Să descrie circuitul apei în natură prin improvizație muzicală, pornind de la imaginile vizuale.

**Vârsta eșantionului de subiecți:** Acest workshop este recomandat pentru copiii din ciclul primar. Gradul de dificultate al realizării instrumentelor și complexitatea improvizației muzicale sunt direct proporționale cu nivelul de vârstă al elevilor. De asemenea, domeniile și subiectele abordate prin artă corespund vârstei, programei școlare și intereselor celor mici.

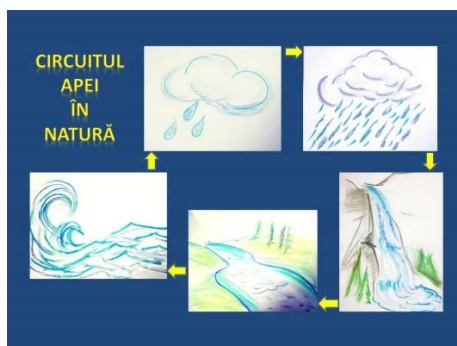
**Durata:** aproximativ 100 de minute

**Materiale didactice:** Cilindru de carton de la rola de staniol/ folie, cutie rotundă din carton folosită pentru ambalarea brânzei topite, capace din metal și din plastic, recipientul pentru iaurt, flacoane de plastic, baloane, fire de ață, șnur, mărgel, lipici, hârtie autocolantă colorată, foarfecă, creioane colorate, coli de desen.

**Desfășurarea activității:**

- Se prezintă obiectivele workshop-ului, adaptându-le la nivelul de înțelegere al grupului de lucru;
- Se prezintă materialele și modele de instrumente care pot fi realizate cu acestea;
- Fiecare participant la workshop își alege instrumentul de confecționat;
- Se formează grupe de participanți care optează pentru același instrument muzical;
- Se explică etapele de lucru pentru obținerea instrumentelor dorite;
- Se confecționează efectiv instrumentele muzicale;
- Se ascultă sunetele emise de fiecare instrument în parte;
- Se asociază culoarea timbrală a fiecărui instrument muzical cu sonoritatea apei în diferitele sale ipostaze;
- Se improvizează muzical pentru a obține sonorități complexe, ilustrând apa în multitudinea stărilor sale. Dacă este cazul, se explică noțiunea de *improvizație* ca fiind *Executare a unei compoziții muzicale, pe care interpretul o creează pe măsură ce o cântă; compoziție muzicală creată în acest fel* (cf. [www.dexonline.ro](http://www.dexonline.ro)).

- Se alternează improvizația de grup și cea individuală, pentru a obține intensități diferite ce pot fi asociate cu volumul de apă specific unui anumit context;
- Se propune *citirea* imaginilor vizuale care ilustrează stările apei prin improvizație muzicală, respectând intensitatea, dinamica, volumul;
- Se ordonează planșele astfel încât să se obțină o schiță desenată a circuitului apei în natură;



- Se improvizează muzical circuitul apei în natură, urmărind imaginile plastice;
- Se analizează și se sistematizează informațiile referitoare la circuitul apei în natură;
- Se poartă o conversație pentru a conștientiza modul de învățare, prin artă și joc.

**Rezultatele obținute:** Constatăm că, atunci când sarcinile de lucru se realizează prin artă, în grup, învățarea este dinamică, activă și complexă. Metodele de lucru specifice unui workshop sunt bine venite în cazul grupurilor eterogene, fiecare dintre cei implicați având posibilitatea de a găsi modalitatea de lucru corespunzătoare stilului de învățare propriu.

## Considerații finale

Pentru a decide cum pot fi cele mai eficiente și atractive următoarele activități derulate cu copiii, se recomandă o analiză SWOT a workshop-ului desfășurat, după modelul de mai jos.

<b>S</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Libertatea</li><li>• Creativitatea</li><li>• Lejeritate</li><li>• Învățare prin joc</li><li>• Cooperarea</li><li>• Contribuția proprie</li><li>• Implicarea fiecăruia</li><li>• Se adresează tuturor stilurilor de învățare</li></ul>	<b>W</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Durata</li><li>• Gălăgia (atmosfera de lucru seamănă cu atmosfera de pauză)</li><li>• Nu e o învățare sistematică</li></ul>
<b>O</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dezvoltarea creativității</li><li>• Formarea deprinderilor de învățare activă</li><li>• Conștientizarea importanței muncii în echipă</li><li>• Obținerea unor rezultate mai bune prin munca de grup</li><li>• Creșterea stimei de sine (fiecare contribuie cu ceva)</li><li>• Well-being în timpul învățării</li><li>• Toleranța (ții cont de alte păreri, nu judeci, înțelegi că și ce fac alții poate fi bun)</li></ul>	<b>T</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tendința de a face doar ce-ți place</li><li>• Sistematizarea cunoștințelor</li><li>• Rigurozitatea învățării</li><li>• Formarea deprinderilor de studiu individual</li></ul>

Deși workshop-ul descris are ca scop însușirea noțiunilor referitoare la *circuitul apei în natură*, în urma analizei acestuia, putem concluziona că, o astfel de activitate, demonstrează cu succes *circuitul artei în studiul transdisciplinar*.

### Bibliografie:

- Mândruț, O., Catană, L., Mândruț, M. (2012). *Instruirea centrată pe competențe*. Arad: Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, Centrul de Didactică și Educație Permanentă, Arad.
- Nicolescu, B. (2007). *Transdisciplinaritatea. Manifest*. Iași: Junimea.

# Jocul didactic

---

**Elena-Daniela Murășan-Florescu**

*Școala Gimnazială Internațională „Agora” Oradea*

**Ionel-Ovidiu Hanga**

*Liceul Teoretic „Aurel Lazăr” Oradea*

Prin joc didactic, educatoarea pune bazele, întărește și evaluează bagajul de cunoștințe al elevilor, le deschide noi orizonturi, îi motivează să-și imagineze fel de fel de lucruri pentru a-și dezvolta creativitatea, se asigură de prezența mentală a copiilor la activități și crește gradul de interes față de activitatea predată. Jocul didactic stimulează creativitatea și competitivitatea, implică afectivitatea copilului și îi solicită în mari proporții atenția, voința, dorința de a învinge. „Jocurile sunt pentru educatori oglinda cea mai credincioasă a vieții, așa cum și-o închipuie copilul. Intuiția care vrea să se ocupe cu formarea fizică și intelectuală a copiilor trebuie negreșit să cultive jocurile căci prin ele se clarifică toată activitatea copilului, orizontul vieții lui se lărgeste și devine mai atrăgător” (Păun & Feteanu, 1982).

Pentru toți cei care nu sunt nici psihologi, nici pedagogi, nici pentru marele public și chiar pentru mulți profesori, educația nouă este condiționată de o cunoaștere mai justă a psihologiei copilului. Ea constă într-o atitudine nouă față de copil, atitudine alcătuită din înțelegere, din dragoste, dar mai ales din respect, atitudine de așteptare, de răbdare, atitudinea mâinii delicate care nu îndrăznește să deschidă „bobocul de



floare” nici să stânjenească copilul mic, în timpul primelor sale activități, atitudine de acceptare a copilăriei ca atare, de recunoaștere a valorii copilăriei ca o perioadă necesară în dezvoltarea omului. Jocul și jucăria sunt tovarășii nelipsiți ai copilăriei. Fiecare copil manifestă nevoia de a se juca. Ea se explică prin tendința acestuia de a cunoaște ceea ce îi înconjoară, de a-i imita pe cei vârstnici, de a se manifesta activ (Krupskaia, 1989). „În jocurile sale copilul îi imită pe adulți. Ori, jocul independent, de imitație, contribuie la asimilarea impresiilor obținute, are o importanță imensă, cu mult mai mare decât orice altceva” (Krupskaia, 1989).

Jocul, caracteristic vârstei preșcolare, constituie un mijloc specific de însușire a impresiilor pe care le oferă viața. În această lucrare am surprins, în cea mai mare parte rolul jocului la preșcolari mici. În joc are loc dezvoltarea tuturor laturilor personalității, a capacităților intelectuale, a calităților morale, a creativității. Prin joc, toate aceste însușiri se modelează în unitatea și interacțiunea lor. Pe de o parte, de bogăția în idei a jocului, de puterea atracției pe care o exercită aceste idei depinde forța emoției, a efortului intelectual și de voință, spiritul de organizare ai fiecăruia dintre participanți la joc, iar pe de altă parte, fără o bună organizare a colectivului de copii nu este posibilă desfășurarea cu succes a jocului (Golu, 1993). Dezvoltarea creativității în joc presupune în primul rând, formarea la copil a ideii jocului, priceperea de a alege conștient jocul, de a și-l imagina, de a găsi mijloacele optime de realizare a proiectului, de a folosi cunoștințele acumulate în timpul activităților instructive. În joc, copiilor le pot fi formulate sarcini mai complexe, pot fi introduse norme de comportament mult mai dificile decât în timpul activităților instructive.

Fiind o activitate creatoare, îndreptată spre un scop, jocul reprezintă o pregătire pentru muncă. Jocul deține un loc atât de însemnat în viața copilului pentru că-i satisface dorința firească de manifestare și independență. Jocul este una din activitățile prin care copilul învață să

cunoască lumea reală. Esența jocului constă tocmai în reflectarea și transpunerea în plan imaginar a realității înconjurătoare. Copilul redă cu mare fidelitate, în joc, ceea ce l-a impresionat, i-a atras atenția, l-a uimit, reflectă conduita celor din jurul său, trăsăturile lor specifice (Avram, 2000).

Concluzia care se desprinde în mod evident este aceea că părintele sau educatorul poate stimula capacitatea de joc a copilului și, printr-o încurajare constantă însoțită de o ghidare corespunzătoare, copilul poate obține beneficii reale. Cercetările au relevat existența unei legături neîndoielnice între joc și prezența zâmbetului, a râsului și a altor expresii de bucurie.

Convingerea mea este că un copil va deveni un adult bine format cu atât mai temeinic, cu cât îi va fi păstrată mai îndelung și mai deplin copilăria. Eu afirm că fericirea contribuie la dezvoltarea copilului, că el trebuie să fie fericit și că educatorul trebuie, mai întâi, să vegheze ca să-i procure fericirea chiar dacă aceasta ar dăuna scopurilor educative pe care le urmărește, deoarece noi, adulții n-avem decât de câștigat lăsând copilul cât mai mult timp cu putință în această vârstă primară a nevinovăției și nu de a voi cu orice preț să-l formăm după chipul și asemănarea noastră. De aceea jocul nu este o excepție, ci mai degrabă o limită, nu este o relație univocă izvorâtă din genele umane ci este o interacțiune. El nu îi aparține biologiei. Aparține unor spețe - cea umană a ieșit din limitele biologiei pentru că însăși ereditatea nu mai poate fi pusă doar pe seama naturii pure.

Valențele jocului didactic în procesul de comunicare:

1. Jocurile didactice fonetice și lexicale utilizate:

- jocuri destinate dezvoltării auzului fonematic, analizei fonetice a cuvintelor, sesizării și pronunțării corecte a sunetelor și a diftongilor;
- jocuri pentru recunoașterea structurii silabice a cuvintelor;
- jocuri de dezvoltare a atenției;

- jocuri de cuvinte necesare exercițiilor de pronunție;
- jocuri care contribuie la îmbogățirea vocabularului activ, la înțelegerea și întrebuițarea sensului corect al cuvintelor;
- jocuri care urmăresc construcția corectă a enunțurilor.

2. Contribuția jocului didactic la formarea unor deprinderi de receptare a valorii textului literar:

- Jocuri de spargere a gheții – jocuri active plasate la începutul unei secvențe de învățare (exemple: „Caută cuvântul ascuns”, „Bingo” etc.);
- Jocuri de pătrundere în text – jocuri de inițiere în analiza stilistică și semantică a textului literar (exemple: „Găsește-i locul potrivit”, „Însușiri omenеști atribuite vântului”, „Ce auzi? Ce vezi?”, „Horoscop” etc.);
- Jocuri de fixare a cunoștințelor și de evaluare, cum ar fi: „Ghicește personajul!”, „A cui este replica?”, „Recunoaște autorul!”, „Reporterul” etc.

3. Rolul jocurilor gramaticale în dezvoltarea capacității de exprimare:

- Dezvoltarea deprinderilor de exprimare orală liberă: „Întâmplarea săptămânii”, „Oglinda fermecată”, „Teatrul de păpuși”, „Zâna toamnei” etc.;
- Formarea deprinderilor de a utiliza expresii artistice deosebite: „Cele mai frumoase observații despre anotimpul toamna”, „Să găsim cele mai frumoase expresii despre primăvară!”, „Găsiți cât mai multe însușiri ale zăpezii!” etc.;
- Dezvoltarea creativității: „Găsește titlul potrivit!”, „Cine e?”, „Să atribuim însușiri omenеști...” etc.;
- Formarea deprinderilor de analiză critică și autocritică: „Găsiți deosebiri!”.

4. Modalități de valorificare a jocului didactic în realizarea compunerilor:

- Dezvoltarea deprinderilor de exprimare orală liberă: „Întâmplarea săptămânii!”, „Oglinda fermecată!”, „Teatrul de păpuși”, „Zâna toamnei” etc.;

- Formarea deprinderilor de a utiliza expresii artistice deosebite: „Cele mai frumoase observații despre anotimpul toamna”, „Să găsim cele mai frumoase expresii despre primăvară!”, „Găsiți cât mai multe însușiri ale zăpezii!” etc.;
- Dezvoltarea creativității: „Găsește titlul potrivit!”, „Cine e?”, „Să atribuim însușiri omenești...” etc.;
- Formarea deprinderilor de analiză critică și autocritică: „Găsiți deosebiri!”.

### **Bibliografie:**

- Krupskaia, N. K. (1989). *Opere pedagogice. Volum 6*. Moscova: Editura Academiei de științe pedagogice a R.S.S.F.R.
- Avram, I. (2000). *Cartea educatoarei*. Târgu-Mureș: Tipomur.
- Păun, G. & Feteanu, G. (1982). *Cartea jocurilor*. București: Jeco Colective.
- Golu, P. (1993). *Dinamica personalității*. București: Geneze.

# Importanța construirii unei relații educaționale școală-comunitate

---

**Simona Muțiu**

*Școala Gimnazială Nr. 1, Buntești*

***Motto:** „Ca și bulgărele de zăpadă, copilul poartă cu sine și din pulberea drumului pe care îl străbate. De aceea, este necesar să veghem asupra influențelor ce se exercită asupra lui, dar și să-l învățăm curajul și responsabilitatea de a zbura într-o zi. Pentru aceasta este nevoie de știință, răbdare și optimism. Dar, mai presus de toate, este nevoie de iubire, de foarte multă iubire. Căci, indiferent de calitățile și defectele sale, un copil este întotdeauna un cer, adică o perspectivă pe care nu avem voie să o ratăm” (Muntean, 1998).*

Lumea actuală este în continuă transformare. Frământările vieții de azi, precum și continua dezvoltare la care participăm zi de zi, obligă la căutarea de noi forme de educație a copilului. Progresul tehnic realizează un inedit progres social, de care copiii trebuie să beneficieze din plin. Educația copilului este strict dependentă de maturitatea noastră, privind capacitatea noastră de înțelegere a micului univers, pe care copilul și-l formează încă de la primul contact cu lumea exterioară. Școala de astăzi are mai mult ca oricând nevoie să răspundă, printr-o largă deschidere spre mediul comunitar, nevoii de schimbare prin crearea și dezvoltarea legăturilor intra și intercomunitare, prin apelarea la dialogul social bazat pe principiul coresponsabilității.

Complexitatea procesului educativ implică o cunoaștere sistematică, aprofundată a elementelor sale. De aceea, pentru a înțelege unele fapte, pentru a desluși trăsăturile personalității elevilor, pentru a putea explica motivele acțiunii lor, pentru a le vedea interesele, aptitudinile sau orice manifestare, cât de simplă ar părea ea, trebuie să cunoaștem conduita elevului și modul său de a gândi și simți. Acest lucru se poate face cu succes doar când îi privim pe copii ca pe un membru component al unei familii, ca pe un reprezentant al unui mediu social.

Educația nu este numai pregătire școlară, ci este înțeleasă tot mai mult ca un flux continuu de influențe modelatoare și transformatoare exercitate pe tot parcursul vieții individului. Atunci când aceste influențe sunt organizate adecvat și răspund nevoilor interne personale, ele construiesc, modelează și transformă personalitatea. Randamentul educației depinde nu numai de parteneriatul școală-familie, dar și de modul în care se realizează colaborarea între acestea și comunitatea locală, care este considerată principalul garant al prevenirii unor neplăcute surprize sociale.

### **Conceptul de parteneriat educațional**

Modelul parteneriatului pătrunde în sfera educației la începutul anilor '80, stimulând dezvoltarea conceptului de „școală deschisă” (Cristea, 2002). Parteneriatul pedagogic reprezintă o noțiune recent introdusă în domeniul educației care reflectă mutațiile înregistrate la nivelul relațiilor existente între instituțiile implicate, direct și/sau indirect, în proiectarea și realizarea sistemului de învățământ: școala, familia, comunitatea locală, agenții sociali (economici, culturali, politici, religioși), asociațiile (profesionale, umanitare, sportive), factorii de asistență socială (Cristea, 2002).

Conținutul specific pedagogic al conceptului de parteneriat poate fi evidențiat în funcție de următoarele repere metodologice:

- reperul *formelor de educație/instruire* care angajează complementaritatea relațiilor dintre școală și instituțiile specializate în mod direct sau prin diferite relații contractuale în realizarea unor programe de educație/instruire nonformală;
- reperul *concepției manageriale* care presupune intervenția unor strategii de descentralizare bazate pe valorificarea deplină a resurselor existente la nivelul comunităților educative teritoriale și locale;
- reperul *modalităților de funcționare* care evidențiază diferența existentă între parteneriat și sponsorizare.

În literatura de specialitate, definirea noțiunii de parteneriat pedagogic este propusă la nivelul unui concept operațional și din această perspectivă constituie:

- un angajament într-o acțiune comună negociată;
- prestare de serviciu realizat printr-un factor de intervenție exterior;
- un raport de resurse, de schimburi, de contacte, de rețele asociate în termeni constructivi;
- negociere între părți având puterea de a contracta cu un interlocutor recunoscut;
- un acord de colaborare mutuală între parteneri egali care lucrează împreună pentru realizarea propriilor interese, rezolvând probleme comune;
- un cadru instituțional de rezolvare a unor probleme comune, printr-o acțiune coerentă, plecând de la definirea obiectivelor într-un timp determinat, cu repartiția clară a responsabilităților și a procedeele de evaluare.

Știm că deciziile, acțiunile și rezultatele educației nu mai pot fi realizate decât în comunitatea de opțiuni dintre mediile responsabile-familie, școală și comunitate; de aceea este nevoie de un nou concept care să întărească această relație, acest concept fiind **parteneriatul educațional**. **Parteneriatul educațional** este unul din cuvintele cheie ale

pedagogiei contemporane, un concept și o atitudine în câmpul educației și tinde să devină un concept central pentru abordarea de tip curricular flexibilă și deschisă a problemelor educative-nevoia cunoașterii, respectării și valorizării diversității.

Ca atitudine parteneriatul presupune:

- acceptarea diferențelor și toleranța opțiunilor diferite;
- egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună;
- interacțiuni acceptate de toți partenerii;
- comunicare eficientă între participanți;
- colaborarea (acțiune comună în care fiecare are rolul său diferit);
- cooperare (acțiune în care se petrec interrelații și roluri comune).

„Parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional. El presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali” (Băran-Pescaru, 2004). Parteneriatul educațional se realizează între:

- instituțiile educației: școală, familie, comunitate;
- agenți educaționali: copil, părinți, profesori, specialiști în rezolvarea unor probleme educaționale (psihologi, consilieri psihopedagogici, terapeuți etc.);
- membri ai comunității cu influență asupra creșterii, educării și dezvoltării copilului (medici, reprezentanții bisericii, ai poliției etc.).

### **Comunicarea cu comunitatea locală prin parteneriatele educaționale**

Școlile sunt parte a comunității locale și de aceea, profesorii, elevii și părinții sunt influențați de mediul respectiv: valorile, normele, structurile politice și economice și economia acestuia. Ca centre de educație, școlile influențează comunitățile locale. Această reciprocitate este mai mult sau mai puțin recunoscută de ambele părți; cercetările



indică faptul că formând diversele tipuri de parteneriate, școala își dezvoltă curriculum-ul, iar comunitatea înțelege, acceptă mai ușor și beneficiază de tehnologia și schimbărilor din școală. Până nu de mult, școala ajungea destul de greu la comunitatea locală, deoarece nu exista o deschidere pentru „acel ceva nou, mai bun”, pentru elevii și în aceeași măsură pentru comunitate, dar folosindu-se diferite modalități de sensibilizare s-a reușit realizarea unor activități deosebite, beneficiile fiind în egală măsură pentru toți.

Ne-am folosit, pentru realizarea acestui scop, de anumite căi de interacțiune dintre școală și comunitate, desfășurând activități în care copiii școlii noastre au demonstrat că pot face lucruri deosebite pentru comunitate, iar membrilor comunității le-am oferit posibilitatea de a se implica în activitățile elevilor, implicit ale școlii. Majoritatea activităților sunt parte integrantă a planurilor de acțiuni din cadrul parteneriatelor educaționale: „Proiectul de dezvoltare comunitară”; „Împreună-acțiuni comunitare”; „Angajament pentru integrarea persoanelor dezavantajate”; „Și noi suntem ca voi”; „Sufletul copilului-sufletul pădurii”; „De la străbuni aminte”. Comunitatea locală, prin Consiliul local, are în tradiția sa organizarea în preajma sărbătorilor de iarnă a unor diverse activități. Toate activitățile ce s-au desfășurat în cinstea acestui mare eveniment ne-au demonstrat că există o deosebită colaborare și, bineînțeles, o foarte bună comunicare cu comunitatea locală.

## Concluzii

Importanța unor asemenea festivități este deosebită pentru că ele largesc orizontul spiritual și duc la acumularea de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi, îmbogățesc și remontează viața afectivă, dezvoltă simțul de răspundere prin dorința de reușită, favorizează concentrarea atenției pe parcursul desfășurării activităților, contribuie la educația estetică, dezvoltă personalitatea elevului, educă și adâncește trăsăturile morale ale elevului, stimulează independența în acțiuni. Aceste

activități, bine pregătite, sunt atractive deoarece se desfășoară în condiții noi care stârnesc interesul copilului, care-i produc bucurii și emoții și-i oferă acestuia posibilitatea de a acumula noi cunoștințe. Datorită mediului de acțiune, tehnicile de instruire sunt altele și dezvoltă spiritul de observație, îmbunătățesc memoria vizuală și auditivă, ajută la dezvoltarea operațiilor gândirii. Participarea efectivă și totală în activitate angajează elevul timid și-l temperează pe cel impulsiv și totodată, datorită faptului că elevii participă de bună voie, ei se supun unor reguli, își asumă responsabilități și astfel se autodisciplinează. Activitățile desfășurate în cadrul parteneriatelor educaționale, în care este implicată școala noastră, ne-au demonstrat că poate exista o foarte bună comunicare atât cu familia, dar mai ales cu comunitatea locală.

### **Bibliografie:**

- Băran-Pescaru, A. (2004). *Parteneriat în educație: familie-școală-comunitate*. București: Aramis.
- Cristea, S. (2002). *Dicționar de pedagogie*. București: Litera Internațional.
- Muntean, A. (1998). *Psihologia copilului și a adolescentului*. Timișoara: Augusta.

# **Implicarea organismelor neguvernamentale în politicile educaționale. Studiu de caz: ora de religie**

---

**Ionuț Mihai Oprea**  
*Universitatea din Oradea*

Controversa legată de faimoasa oră de religie în ultimii ani, precum și locul și rostul învățământului religios în școlile publice, a născut numeroase discuții pro sau contra, în funcție de ce parte a baricadei se află cei care au un interes în domeniu. Actorii principali ai procesului de învățământ, copiii și părinții lor pe de o parte și statul prin instituțiile de învățământ pe de altă parte au avut o implicare estompată de vocalitatea ASUR (Asociația Secular - Umanistă din România) și, în contrapartidă, Biserica Ortodoxă Română nevoită să se apere într-un conflict pe care nu l-a dorit, dar pe care și l-a asumat, intervenind în ceea ce crede că se cuvine pentru ca educația morală să rămână unul din pilonii de bază a societății românești contemporane. Acest conflict artificial, dar intens mediatizat prin campanii furibunde pe rețelele de socializare și unele posturi de televiziune private, a dus la ceea ce îndeobște este cunoscut acum drept conceptul de știre falsă sau conceptul de promovare social-media. Ceea ce s-a întâmplat după campania mediatică „ora de religie vs scoaterea religiei din școlile

publice” dovedește faptul că în ultima perioadă voința minorității prin vocea puternic exprimată în social-media poate să producă efecte în detrimentul voinței majorității amorse. Mai exact, un grup relativ mic de persoane, grupate în ASUR, au demarat o campanie de scoatere a orei de religie din școlile publice și implicit a învățământului vocațional religios din sistemul public de învățământ prin campanii mediatice și de lobby, astfel încât politicile sociale în domeniul educației să fie modificate de către Statul Român în sensul cerut de ASUR, invocându-se modernitatea, dreptul la alegere, progresul social, toleranța etc. Poate că tot ce uită gruparea unor persoane sub umbrela unei asociații neguvernamentale ca cea a ASUR este că politicile sociale în sfera educației sunt promovate de către Statul Român prin legislația din domeniu în vigoare și că vocea publică are un rol important în procesul legislativ atâta timp cât este reprezentativă. Iar ASUR nu a reușit să demonstreze că are reprezentativitatea necesară pentru modificarea politicilor educaționale în ceea ce privește scoaterea religiei din sistemul public de învățământ și înlocuirea acesteia eventual cu ore de istorie a religiilor în cel mai fericit caz. Ora de religie, prin prisma moralei creștine ce stă chiar la baza construcției Uniunii Europene, se dorește a fi motorul educației, deoarece promovează valorile educative centrate pe elev, pe dezvoltarea lui armonioasă atât din punct de vedere educațional cât și din punct de vedere moral. De aceea cred că proiectul scoaterii orei de religie din școlile publice a fost un fiasco deoarece ora de religie a avut și are suportul real al majorității populației și că, a demonstrat în perioada de după anul 1990, că și-a căpătat pe merit locul pe care îl ocupă acum. Ca orice demers ce dorește schimbarea într-un sens specificat a caracteristicilor sociale, și politicile educaționale nu pot opera schimbări decât prin votul exprimat la nivel societal. „Eticheta de politică educațională este atașată unui spectru larg de problematici având în centrul său procesul educațional, cu accent pe problemele sale pedagogice și de finalitate socială” (Pop, L.M., coord., 2002, p. 567). Așadar politica educațională prin natura sa nu poate să pună în prim plan dorința unei

grupări sau a alteia, ci trebuie să fie ghidată echidistant pentru rezolvarea problemelor din sistem. Cu siguranță oficialilor din Ministerul Educației le-a fost extrem de dificil să găsească soluții pentru aplanarea acestui conflict, mai ales că ASUR a acționat în instanță Ministerul Educației.

Uneori se dorește schimbarea de dragul schimbării, iar educația în acești 27 de ani a beneficiat cu vârf și îndesat de schimbări, uneori dramatice, elevul, principalul actor al politicilor educaționale, devenind un cobai al experimentelor sociale, rezultatul fiind evident. Ora de religie, în marea majoritate a sondajelor efectuate de-a lungul timpului printre elevi, a fost extrem de bine cotate, la fel și dascălii care susțin aceste ore. Cu siguranță ca au existat și derapaje de curriculum, de abordare, de tact pedagogic și chiar de personal, dar asta nu poate duce la scoaterea orei de religie din școală. Pe de altă parte și campania susținută în vederea scoaterii orei de religie din școală a demonstrat numeroase derapaje de atitudine, de intoleranță și chiar de violență de limbaj. În finalul disputei, concluzia care se poate trage este că o grupare restrânsă, vocală, cu expertiză în social-media nu a putut să modifice politicile educaționale susținute de majoritatea covârșitoare a copiilor și părinților lor, uniți sub streășina școlii, dar și a bisericii care promovează educația morală a copiilor, deoarece „modul de organizare a societății în general, inclusiv a sistemului educațional, este înalt dependent de valorile sociale dominante, de condițiile istorice concrete ale perioadei referite” (Pop, L.M., coord., 2002, pp. 567-568).

La aceasta dată, politica educațională în ceea ce privește ora de religie este reglementată prin Legea educației naționale nr. 1/2011 și prevede următoarele:

- Potrivit art. 18 alin. (1) din Legea educației naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare, planurile-cadru ale învățământului primar, gimnazial, liceal și profesional includ Religia ca disciplină școlară, parte a trunchiului comun.

- În conformitate cu prevederile legale, elevilor aparținând cultelor recunoscute de stat, indiferent de numărul lor, li se asigură dreptul de a participa la ora de Religie, conform confesiunii proprii.
- În cazul în care elevul nu frecventează orele de Religie, situația școlară se încheie fără disciplina Religie. În mod similar se procedează și pentru elevul căruia, din motive obiective, nu i s-au asigurat condițiile pentru frecventarea orelor la această disciplină.
- Conducerile inspectoratelor școlare și ale unităților de învățământ preuniversitar care au clase de nivel primar, gimnazial, liceal, profesional au obligația de a întreprinde demersurile necesare în vederea asigurării condițiilor pentru punerea în aplicare a prevederilor menționate la alin. (1) și (2).
- Conducerile unităților de învățământ care școlarizează nivelurile de învățământ menționate la alin. (1) au obligația de a informa elevii și părinții/tutorii legal instituiți ai acestora cu privire la prevederile legale referitoare la frecventarea orelor de Religie (Legea educației naționale nr. 1/2011).
- Potrivit Constituției României, art. 32, alin. (7), „în școlile de stat, învățământul religios este organizat și garantat prin lege”, așa cum se întâmplă în majoritatea statelor Uniunii Europene. Legislația din România respectă normele europene și promovează un sistem de învățământ comparabil cu cel existent în majoritatea statelor Uniunii Europene (Constituția României art. 32).

În România învățământul religios a avut o valoare aparte datorită religiozității noastre. Popor născut și format eminentemente creștin, încă de la primele zori ale etnogenezei daco-latine, caracterul religios s-a făcut simțit în toate sferele vieții, astfel încât putem găsi elemente de religiozitate în toate domeniile studiilor etnografice și sociologice asupra

poporului nostru. În domeniul educației, Biserica Ortodoxă Română a avut un rol semnificativ contribuind la organizarea și îmbogățirea educației și a culturii naționale. Școala românească a luat ființă în tinda Bisericii și a continuat să existe și să se dezvolte în strânsă legătură cu Biserica. Educația religioasă în școală oferă un orizont spiritual integrator, un liant care relaționează și integrează cunoștințele de la celelalte discipline școlare, spre a forma împreună un reper spiritual luminos și edificator pentru viață, trăită în comuniune de iubire și coresponsabilitate pentru binele comun. „Atmosfera religioasă și climatul moral vor constitui un deziderat comun al școlii, familiei, bisericii, societății, în care tinerii să învețe prețuirea, iubirea de semeni și reținerea de la a săvârși «răul»” (Salade, 1998, p. 86). În acest context, prezența vie a orei de religie și a educației religioase este tot mai de dorit, iar a nega caracterul istoric pe care această prezență îl are în viața poporului român, este un act de sinucidere culturală și de neam. Demersul ASUR de a scoate religia din școală a eșuat și datorită faptului că: „religia constituie o parte integrantă și definitorie a culturii europene. Fără cunoștințele oferite de aceasta nu putem înțelege istoria și cultura acestui continent și nu putem prețui catedralele, mănăstirile, bisericile, operele de artă vizuală și muzicală, în marea lor majoritate inspirate de credința religioasă. Nu este drept să ștergi, în numele laicității, secole de istorie și cultură inspirate de credința religioasă. Nu putem mutila sufletul Europei ignorând capodoperele din arhitectură, pictură, sculptură, literatură sau muzică, pentru a susține o pretinsă emancipare bazată pe vidul spiritual al secularizării. Nu putem înlocui niciodată valorile constante ale religiei cu modele efemere ale umanismului autosuficient și antireligios” (Patriarhia Română, 2010, p. 5).

Ce face Biserica Ortodoxă Română? Răspunsul la această întrebare poate fi găsit pe site-urile Patriarhiei Române ([www.patriarhia.ro](http://www.patriarhia.ro) și [www.basilica.ro](http://www.basilica.ro)) și s-ar rezuma la următoarea cifră: 785 de școli, grădinițe, centre after-school, centre educaționale comunitare, centre rezidențiale, cantine, campusuri de tabără la sfârșitul anului 2016.

Ce face ASUR? Răspunsul la această întrebare l-am căutat pe site-ul organizației ([www.asur.ro](http://www.asur.ro)) și este zero școli, grădinițe sau alte centre ofertante de servicii. Tot ce se poate vedea pe acest site este faptul că ASUR este un ONG înființat în 2010, care numără în prezent 70 de membri și promovează principiile etice umaniste, gândirea critică, cunoașterea științifică și separarea statului de biserică.

Faptele în acest caz vorbesc de la sine, iar parteneriatul Stat - alte instituții și ONG-uri în promovarea politicilor educaționale trebuie să țină cont de reprezentativitatea partenerilor, mai mult decât strategiile social-media și de promovare vocală a intereselor de grup, interese ce nu sunt ale majorității populației, în cazul nostru al beneficiarilor direcți ai politicilor educaționale. În speța ASUR vs Ora de religie, Ministerul Educației Naționale a reușit să fie echidistant și să pună mai presus obiectivele din teoriile politicilor educaționale și pe beneficiarii direcți ale acestora, chiar dacă ASUR a atacat juridic chestiuni legislative de formă. Printr-un efort fără precedent în anul 2015, 2016 și 2017 părinții elevilor au fost obligați de presiunile ASUR să depună personal, la secretariatele școlilor frecventate de copii lor, cereri pentru înscrierea copiilor la ora de religie. Obiectivul ASUR a fost scăderea numărului de copii înscriși la orele de religie, obiectiv neîndeplinit, deoarece numărul copiilor înscriși la orele de religie pe baza cererilor scrise nu a scăzut față de anii anteriori. Doar disconfortul părinților nevoiți să multiplice formulare, să le semneze și apoi să le depună personal la secretariatele școlilor, a fost mai mare. ASUR are se pare o problemă doar cu biserica majoritară. Este atacată doar Biserica Ortodoxă Română, celelalte culte și denominațiuni acceptate de către Statul Român sunt lăsate în pace, deși sunt beneficiare ale acelorași prevederi ale politicilor educaționale și nu numai, ca și Biserica Ortodoxă Română. În concluzie, Biserica Ortodoxă Română, deși este acuzată din ce în ce mai mult de tradiționalism, închistare etc., va promova aceeași direcție față de politicile educaționale, rămânând același partener și asumându-și pe mai departe angajamentele față de școală, elevi și părinți așa cum a făcut-o din vechime și până în zilele noastre.



## **Bibliografie:**

Pop, L.M. coord. (2002). *Dicționar de politici sociale*. București: Editura Expert.

Salade, D. (1998). *Dimensiuni ale educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

\*\*\* Patriarhia Română. (2010). *Apostolat educațional. Ora de religie – cunoaștere și devenire spirituală*. București: Editura Basilica a Patriarhiei Române.

\*\*\* Constituția României.

\*\*\* Legea educației naționale nr. 1/2011.

# Noțiunile de mărime, măsurare și măsură în învățământul primar

---

Georgia Irina Oros

*Universitatea din Oradea*

Noțiunea de mărime fundamentală ca și noțiunea de mulțime, le admitem ca noțiuni primare în sistemul predării-învățării matematicii. A măsura o mărime oarecare înseamnă a compara acea mărime cu o alta, luată ca unitate de măsură. Măsurarea este un proces mai complicat decât numărarea (Roșu, 2006). Din punct de vedere metodic, problema predării-învățării unităților de măsură și a operațiilor de măsurare se va baza pe o practică activă în clasă și în afara ei. Se impune deci o conștientizare a legăturii între factorii care trebuie luați în considerare în măsurare:

- compararea mărimilor de același fel
- tehnica de măsurare
- necesitatea unei unități standard
- necesitatea unei medii a înregistrărilor (Neacșu, 1988).

## Noțiunea de lungime

Unitatea de măsură a lungimii este **metrul** (m). În clasa întâi elevii iau cunoștință în mod sistematic pentru prima dată cu noțiunea fundamentală de lungime și de metru ca unitate de măsură a lungimii. Pentru înțelegerea conceptului de lungime și măsură a ei se cere ca situațiile de învățare adoptate să aibă un pronunțat caracter intuitiv și participativ (Roșu, 2006). În clasa a doua se studiază multiplii folosiți

pentru exprimarea mai comodă a lungimilor mai mari, cum sunt lungimea străzii, lungimea drumurilor etc. Multiplii metrului sunt: decimetrul (dam), hectometrul (hm) și kilometrul (km). Elevii trebuie conduși să argumenteze necesitatea folosirii metrului, hectometrului și kilometrului. Este indicat ca elevii organizați pe grupe să exprime lungimea curții școlii în metri, decametri. Pe baza acestui proces desfășurat practic, se va stabili legătura dintre multipli și unitate (metrul) astfel:

$$1 \text{ dam} = 10 \text{ m}$$

$$1 \text{ hm} = 10 \text{ dam} = 100 \text{ m}$$

$$1 \text{ km} = 10 \text{ hm} = 100 \text{ dam} = 1000 \text{ m. (Neacșu, 1988)}$$

Se va desprinde concluzia că multiplii consecutivi ai metrului se găsesc într-un raport unitar. Submultiplii metrului sunt: decimetrul (dm), centimetrul (cm) și milimetrul (mm). Conceptul de submultipli se formează și se fundamentează practic, orientându-i pe elevi să lucreze pe unitatea fundamentală de lungime, prin micșorarea acestuia de 10 ori, de 100 ori și de 1000 de ori. Deci putem scrie:

$$1 \text{ m} = 10 \text{ dm}$$

$$1 \text{ dm} = 10 \text{ cm}$$

$$1 \text{ cm} = 10 \text{ mm}$$

de unde rezultă

$$1 \text{ m} = 10 \text{ dm} = 100 \text{ cm} = 1000 \text{ mm.}$$

Elevii trebuie orientați să desprindă ideea că un submultiplu sau un multiplu al metrului este de 10 ori mai mic decât cel imediat superior și de 10 ori mai mare decât cel imediat inferior (Neacșu, 1988).

## **Noțiunea de volum**

Studiul unităților de volum începe mai întâi cu intuirea unor mărimi concrete cărora li se asociază noțiunea de volum. Pentru înțelegerea acestei noțiuni, elevii sunt antrenați într-un proces de măsurare directă, de sortare, ordonare după volumele de lichid pe care le conțin diferite vase. Se începe cu experimente cu lichid dat tot atât de bine se pot efectua experimente cu cuburi. Având la dispoziție cuburi, elevii pot forma corpuri de formă diferită subliniindu-se ideea că deși forma este alta, „locul ocupat” este același.

Profesorul trebuie să scoată în evidență faptul că „locul ocupat de un corp” poate fi comparat cu „locul ocupat de un cub” care devine astfel o unitate de comparație nonstandard. Se va scoate în evidență necesitatea unei unități standard și se va arăta că aceasta este **metrul cub**. Se vor explica valorile multiplicative alcătuite cu prefixele utilizate pentru metru și care sunt folosite ridicate la cub, pentru volum:  $\text{km}^3$ ,  $\text{hm}^3$ ,  $\text{dam}^3$ ,  $\text{m}^3$ ,  $\text{dm}^3$ ,  $\text{cm}^3$ . De asemenea se va arăta raportul constant  $10^3$  între multiplii (submultiplii) consecutivi din acest șir. În programă se prevede și predarea unității nonstandard de volum, **litrul** (Neacșu, 1988). Pentru măsurare se folosește sticla de un litru, sau vasul de tablă de un litru. Se va scoate în evidență că vasul cu volumul de  $\text{dm}^3$  are același volum ca și litrul.

Multiplii litrului sunt: decalitrul (dal), hectolitrul (hl) și kilolitrul (kl). Submultiplii litrului sunt: decilitrul (dl), centilitrul (cl) și mililitrul (ml). Se va insista asupra tabloului unităților.

$$1 \text{ dal} = 10 \text{ l}$$

$$1 \text{ hl} = 10 \text{ dal} = 100 \text{ l}$$

$$1 \text{ kl} = 10 \text{ hl} = 100 \text{ dal} = 1000 \text{ l}$$

$$1 \text{ l} = 10 \text{ dl} = 100 \text{ cl} = 1000 \text{ ml}.$$

Este important să se insiste ca elevii să rețină că  $1 \text{ l} = 1 \text{ dm}^3$  (Neacșu, 1988).

### **Noțiunea de valoare. Unități de măsură a valorii**

Începând cu clasa I, conceptul de valoare se studiază plecând de la procesul intuitiv de cunoaștere a banilor sub formă de bancnote și monede. Elevii trebuie să deprindă semnificația lor, adică faptul că banii sunt o marfă specială care îndeplinește funcția socială de echivalent general al tuturor celorlalte mărfuri, un instrument general al schimbului, un raport valoric, deci o măsură a valorii, un etalon al prețurilor (banii de hârtie un metal, altul decât cel convențional – aur sau argint, sunt semne ale valorii și suplinesc serviciile de plată). De asemenea este

necesar să se rețină că banii se obțin prin muncă, iar folosirea lor să se facă cu discernământ. La noi în țară unitatea de măsură a valorii este leul, cu singurul său submultiplu – banul (Neacșu, 1988).

## **Timpul. Unitățile de măsură a timpului**

Introducerea conceptului de timp ridică probleme metodico-științifice deosebite învățătorului, deoarece este cea mai abstractă dintre măsurile învățate. Predarea-învățarea mărimii „timp” și a unităților de măsură se face în strânsă corelație cu acțiunile, fenomenele și evenimentele periodice cunoscute de elevi. Odată cu introducerea unităților de timp mai cunoscute de elevi: ora, ziua, săptămâna, luna, anul, se studiază și instrumentele cu ajutorul cărora se măsoară și se evidențiază curgerea timpului: ceasul, calendarul, banda timpului. În scopul înțelegerii relațiilor de mărime între diferite unități de măsură a timpului este bine să se întocmească tabelul:

1 secundă, care este unitatea fundamentală de măsură a timpului

1 minut = 60 secunde

1 oră = 60 minute = 3600 secunde

1 zi = 24 ore

1 săptămână = 7 zile

1 an = 12 luni = 52 săptămâni = 365 zile

1 deceniu = 10 ani

1 secol = 10 decenii = 100 ani

1 mileniu = 10 secole = 100 decenii = 1000 ani (Neacșu, 1988).

## **Conceptul de masă. Unități de măsură**

**Kilogram** (prescurtat kg) este unitatea de măsură pentru masă. Kilogramul este singura unitate fundamentală formată cu ajutorul unui prefix. Astfel, deși conform prefixului *kilo* un kilogram este 1.000 grame, nu gramul este considerat unitatea fundamentală, ci kilogramul. Formarea conceptului de masă începe cu solicitările adresate copiilor din

clasa I de a compara mase prin mânuirea directă, accentul căzând pe înțelegerea clară de „mai greu” și „mai ușor”. La baza acțiunilor elevilor trebuie să stea balanța cu brațe egale. La clasa a II-a se trece la un grad mai mare de abstractizare, deși ne limităm la activitatea de comparare a obiectelor unu câte unu. Pentru formarea de conservare a masei se dau elevilor câte două mingi egale de plastilină spre a le măsura masa. Una din mingi se modelează sub formă de disc. Se observă că elevii nu-și concentrează atenția spre disc și ajung la concluzia eronată că el cântărește mai mult decât mingea din plastic. Prin cântărire directă cu balanța de către fiecare elev în parte a celor două corpuri din plastilină se dobândește noțiunea de conservare a masei. Multiplii și submultiplii kilogramului sunt: tona (t), quintal (q), hectogram (hg), decagram (dag), gram (g), decigram (dg), centigram (cg), miligram (mg).

Se construiește tabelul:

$$1 \text{ q} = 100 \text{ kg (chintalul, unitate tolerată)}$$

$$1 \text{ t} = 10 \text{ q} = 1000 \text{ kg}$$

$$1 \text{ kg} = 10 \text{ hg} = 100 \text{ dag} = 1000 \text{ g} = 10000 \text{ dg} = 100000 \text{ cg} = 1000000 \text{ mg}$$

$$1 \text{ hg} = 10 \text{ dag} = 100 \text{ g} = 1000 \text{ dg} = 10000 \text{ cg} = 100000 \text{ mg}$$

$$1 \text{ dag} = 10 \text{ g} = 100 \text{ dg} = 1000 \text{ cg} = 10000 \text{ mg}$$

Este indicat să se scoată în evidență că multiplii și submultiplii unității de masă cresc și descresc din 10 în 10 (Neacșu, 1988).

### **Bibliografie:**

Neacșu, I. (coord.). (1988). *Metodica predării matematicii la clasele I-IV, Manual pentru licee pedagogice, Clasele XI-XII*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Roșu, M. (2006). *Didactica matematicii în învățământul primar*. București: Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru Învățământul Rural.

# De ce să studiez disciplina religie la școală?

---

**Constantin Pascariu**

*Universitatea din Oradea*

Societatea actuală, puternic marcată de schimbări majore în substratul moral și etic, precum și în cel cultural, are nevoie tot mai mult de o nouă perspectivă de orientare, sau mai bine zis, o veche perspectivă adusă din nou în actualitate, ca ceva mereu nou, mereu actual și tot timpul eficace în fața problemelor sociale actuale. Întrebările existențiale care au marcat din totdeauna gândirea omului și care, rând pe rând, au primit diverse și numeroase răspunsuri, fie benefice, fie distructive, nasc mereu dificultăți în a înțelege însăși menirea omului în existență, rolul pe care îl are acesta și modul în care el trebuie să se raporteze la realitatea înconjurătoare. Fie că vorbim de perspective sociale concrete, angrenate în pragmatism, fie că vorbim despre ceea ce atinge latura spirituală a lucrurilor, cu toate valențele ei, acest continuu *memento substantia* al omului a conturat direcția în care întreaga omenire s-a îndreptat, desigur cotită pe ici pe colo de momente cheie în istoria universală. Un astfel de punct al demersului spre etern este reprezentat, firește, și de apariția în spiritualitatea universală a ceea ce ulterior și până în prezent a purtat numele de creștinism, religie întemeiată de Iisus din Nazaret, Fiul lui Dumnezeu întrupat, venit să desăvârșească Legea Veche primită de poporul ales în Muntele Sinai și să redobân-

dească pentru omul acel *posse non mori* al primilor oameni, darul desăvârșirii în potență. Desigur că, de-a lungul timpului, educația religioasă a ocupat un loc fruntaș în interesele educaționale și de formare personală a oamenilor, indiferent că vorbim de o epocă precreștină sau una postcreștină, după cum o numesc unii cercetători actuali, deoarece realitatea spirituală a fascinat omul încă de la bun început, mereu aflat fiind într-o căutare perpetuă a ceea ce depășea naturalețea existenței sale. Cultura religioasă și preocupările spre a dobândi o cultură religioasă temeinică reprezenta un element incipient în viața oricui, fiindcă omul mereu și-a raportat viața în spiritual, în ceea ce îi definea, de fapt, existența.

Astăzi, într-o epocă a unui raționalism dus la extrem, deoarece însăși raționalul și concretul firesc este pus sub semnul scepticismului și incorectului, asistăm la un revers al căutării spirituale, deoarece omul tinde tot mai mult să se lepede de haina de valori, de principiile sănătoase și temeinice, de o moștenire culturală și spirituală consecventă și concretă, și să îmbrace o manta artificială și de moment, lipsită de valențe prielnice dezvoltării sociale sau chiar științifice. După impactul masiv produs de invazia inculturației în rândurile generațiilor tinere, în special, acum suntem puternic asaltați de următorul dicton: momentul și efectul, sau mai bine zis, un prezent dus la extrem, deoarece totul se rezumă la aici și acum. Deși par niște afirmații grele și poate exagerate, o analiză foarte sumară și obiectivă redă cel puțin această imagine a anormalității, unde firescul strigă puternic pentru acel ceva care a fost lăsat afară, pentru acel ceva care oarecând definea existența, realitatea spirituală a lucrurilor.

Sub semnul acestor deziderate incipiente, am hotărât să conturez un mic argument la persoana I, mai atipic am spune, însă pertinent, pentru studierea disciplinei Religie la școală, unde vom vedea câteva dintre punctele de referință în apologia acestei discipline cheie în formarea intelectuală și axiologică a copiilor și tinerilor în sistemul de învățământ.



## Un „inside-out” al educației religioase

Relația omului cu Dumnezeu este reprezentată încă de la început printr-o raportare directă între ceea ce înseamnă cunoașterea Creatorului prin diverse căi, iar acest lucru simbolizează un aspect fundamental a ceea ce este în esență ideea de bază de la care se pornește pentru a putea formula o părere definitorie asupra educației religioase ca fenomen sau ca realitate a societății umane, în special de la apariția și dezvoltarea creștinismului până, mai ales, în perioada contemporană. Există două forme ale cunoașterii lui Dumnezeu: cunoașterea naturală, cea care pornește de la om spre Creator, adică cea prin care, prin observarea întregii creații ajungi să Îl cunoști, pe cât ne e cu putință, pe Cel Care a făcut întreaga creație, iar, cea de-a doua formă este cunoașterea supra-naturală, cea care reprezintă aportul direct al lui Dumnezeu în acest proces de cunoaștere, cuprinsă fiind în revelația divină. Pentru ca acest proces complex de cunoaștere a lui Dumnezeu să fie unul deplin, pe cât este cu putință, și să fie mai ales unul corect din punctul de vedere al învățăturii de credință, este nevoie ca acest procedeu să fie ghidat spre aspectul cel mai corect, iar pentru aceasta s-a născut, încă de la început, necesitatea unei educații religioase (Cucoș, 1999), de diverse forme sau niveluri, care avea să intervină și să ofere ajutor acțiunii susnumite.

Prezența și necesitatea reală a educației religioase în procesul amplu de educare a tinerilor a fost amintită în numeroase scrieri în domeniu, precum și în cele mai importante tratate de pedagogie existente. Atunci când se vorbea de educație și de diversele forme ale acesteia, se vorbea în strânsă legătură de sinergie și despre educație religioasă, ca formă de o importanță majoră pentru un curs firesc și corect al procesului de educație (Chiș, 2005). Acest lucru reprezintă pentru unii din ziua de azi, care doresc cu orice preț să elimine educația religioasă din procedeul educațional continuu de care are parte fiecare om, pe tot parcursul vieții, deoarece, despre educație vorbim de la

începutul copilăriei, în mediul familial mai ales, iar aceasta continuă pe diverse forme și în diverse aspect pe tot parcursul vieții, având funcția de modelator al personalității și caracterului persoanei, în mod particular, iar prin fiecare membru al societății, modelator al întregii comunități sociale, în mod general, fiind conștienți că, o bună educație, amplă, complexă și bogată în mod intrinsec are rolul de a conferi și societății o formă pozitivă. Încă de la începutul teoretizării acestui procedeu de educare religioasă a copiilor, în special, au existat păreri diverse în ceea ce privește debutul fraged, sau de cealaltă parte amânarea acestuia până la vârsta adolescenței, fiecare dintre cercetătorii din domeniu argumentând în diverse moduri acest aspect. Dacă J. J. Rousseau și I. Kant susțineau ca această formă de educație să înceapă mai degrabă în jurul vârstei adolescenței, alții prezentau o cu totul altă abordare, pledând pentru o educație religioasă timpurie, amintind aici pe J. F. Herbart sau pe J. P. Richter, care ne spune că: *„Dacă n-ar fi copilul o întreagă metafizică religioasă, cum i s-ar putea da ideea de infinit, de Dumnezeu, de sfințenie, de veșnicie, deoarece nu le putem face înțelese prin idei concrete și nici nu posedăm decât limbajul gol, care poate trezi, nu însă crea. Dacă Dumnezeu și religia ar fi patrimoniul vârstei mature, după cum o vrea Rousseau, entuziasmul religios și iubirea divină nu s-ar găsi decât în sufletele celor mari. Pe când tocmai la vârsta inocenței se înrădăcinează lucrurile sfinte. Norii sau albastrul dimineții hotărâsc de strălucirea zilei”* (Richter, 1937, p. 221).

Predarea religiei în școală are valențe educaționale profunde, prin rolul ei formativ în viața copiilor și a tinerilor, demonstrat și de studiile educaționale și sociologice în domeniu. Ora de religie contribuie la reducerea efectelor negative ale crizei contemporane de identitate și de orientare, întrucât propune modele viabile de bunătate, sfințenie și conviețuire umană. Educația religioasă contribuie la depășirea ignoranței religioase, care poate favoriza atitudini ideologice de intoleranță. *„Religia constituie o parte integrantă și definitorie a culturii europene. Fără cunoștințele oferite de aceasta nu putem înțelege istoria și cultura acestui continent*

*și nu putem prețui catedralele, mănăstirile, bisericile, operele de artă vizuală și muzicală, în marea lor majoritate inspirate de credința religioasă. Nu este drept să ștergi, în numele laicității, secole de istorie și cultură inspirate de credința religioasă. Nu putem mutila sufletul Europei ignorând capodoperele din arhitectură, pictură, sculptură, literatură sau muzică, pentru a susține o pretinsă emancipare bazată pe vidul spiritual al secularizării. Nu putem înlocui niciodată valorile constante ale religiei cu modele efemere ale umanismului autosuficient și antireligios” (Patriarhia Română, 2010, p. 5).*

Vedem cum educația religioasă este esențială pentru o dezvoltare completă și complexă a elevilor, tocmai fiindcă doar prin existența unei abordări spirituale a realităților concrete ale vieții, alături de celelalte elemente ale educației, se poate asigura o creștere educațională eficace, atât din punct de vedere educativ, cât și axiologic și moral.

## **O argumentare în opt puncte**

De ce să studiez disciplina Religie la școală? Din cele prezentate anterior am înțeles care este importanța existenței unei educații religioase bine construite și conturate. Prin transpunerea celor prezentate în înțelegerea fenomenului disciplinei Religie în școală, scoatem în evidență nu mai puțin de opt argumente pentru existența și studiul Religiei în școală: argumentul cultural, argumentul psihologic, argumentul etic, argumentul sociologic, argumentul istoric, argumentul ecumenic, argumentul teologic și argumentul pedagogic. Cunoașterea ideilor religioase și a modului în care umanitatea s-a raportat întotdeauna la divinitate este o realitate de nelipsit din cultura oricărui om. Este imperios să cunoaștem referințele religioase proprii, precum și pe cele ale membrilor societății în care trăim, mai ales că, această coexistență este o caracteristică a calității culturale ale omului social (Bunescu, 1998). Ora de Religie vine și oferă o nouă culoare în acest tablou al cunoștințelor, conferă o lărgire a spectrului de înțelegere a lumii înconjurătoare, iar toate acestea duc în cele din urmă la o mobilizare a minții și a sufletului,

menită să dea celui doritor de cunoaștere un orizont lărgit și vast de percepție, ajutându-ne să nu devenim insensibili, „infirmi” din punct de vedere spiritual, pentru că, altfel, contribuim la o nouă formă de analfabetism, unul de tip religios.

Disciplina Religie invită la o analiză mult mai serioasă a sinelui, la modul în care ne raportăm întreaga viață și mentalitate la acțiunile și gândurile noastre, oferă un imbold spre autocunoaștere, autocontrol și formare în perspectiva unor valori, dobândind astfel și un caracter axiologic prin excelență, capabilă fiind de a contura și forma un caracter puternic, fortificat, echilibrat și moderat. Deși este necesar să nu se folosească religia ca un medicament pentru o rezolvare a problemelor, ea însoțește o bună orientare spre anumite decizii mai bune care ajută în final la depășirea lejeră chiar a unor impedimente ivite în drumul spre „perfecționare”, omul fiind prin natura sa o ființă perfectibilă.

Argumentul etic se pliază, am putea spune, cel mai bine pe modul în care, societatea actuală, împânzită tot mai mult de noi orientări morale și normative, intenționează să inducă în mintea și în gândirea omului modern o nouă serie de „amendamente” morale, însă acestea, prin firea lor, nu sunt altceva decât un antonim pentru ceea ce înseamnă moralitatea. Nu consider a fi necesară o expunere detaliată a modului în care, în ultimul timp, scara axiologică a fost întoarsă în mod rău-voit cu „susul în jos” de cei care se consideră stăpânitorii acestei lumi, deoarece toate încercările de reorientare spre bine a societății expun și tratează pe larg aceste probleme. Aici însă găsim câteva soluții, oferite și de cercetătorii în domeniu, iar una dintre ele este educația religioasă prin ora de religie, cea care mai poate să aducă un flux de moralitate și etică sănătoasă în dezvoltarea socială și personală. Este dificil să ne gândim că aceste lucruri mai pot fi îndreptate, deoarece este nevoia de muncă de pionierat pentru a conduce în mod natural, nu forțat, modul nostru de a fi spre modul cum trebuie să fim și să reușim ca cea dintâi purtare să o înglobeze pe cea din urmă, devenind o purtare naturală. Societatea este

fondată pe relația inter-umană, iar aceasta nu poate exista decât numai prin prisma unei bune înțelegeri între membrii ei, consolidate pe valori reale și sănătoase. „*Cel ce nu iubește n-a cunoscut pe Dumnezeu, pentru că Dumnezeu este iubire*” (Ioan 4, 8), iar iubirea este cea care, într-o formă sau alta, stă la baza tuturor formelor de conviețuire, de relaționare și de înțelegere. Aici, ora de Religie joacă un rol crucial, fiind cea care duce iubirea, iar în acest caz cea pentru semeni, la un alt nivel, fiind atribuită Însăși Ființei Creatoare, dată nouă mai departe ca poruncă testamentară: „*Poruncă nouă dau vouă: Să vă iubiți unul pe altul. Precum Eu v-am iubit pe voi, așa și voi să vă iubiți unul pe altul. Întru aceasta vor cunoaște toți că sunteți ucenicii Mei, dacă veți avea dragoste unii față de alții*” (Ioan 13, 34-35).

În ceea ce privește argumentul istoric, putem să ne dăm seama de realitatea lui printr-un simplu exercițiu de imaginație: lumea fără religie, iar în cazul nostru fără creștinism. Istoria se fundamentează în aproape toate cotloanele ei pe religie, predominant pe creștinism, însă în unele aspect pe alte religii și idei religioase existente până azi, sau care dintr-un motiv sau altul au dispărut. Pentru noi, pentru români, argumentul vine din însăși faptul real istoric că acest popor s-a născut și s-a format creștin, cele două identități avându-și geneza în spațiul carpato-danubiano-pontic în mod concomitent și aflându-se într-o relație strânsă de interdependență. Aici amintim și de afirmația istoricului Radu Vulpe, care spunea că: „*noi suntem români fiindcă suntem creștini, și creștini fiindcă suntem români*” (Ionescu, n.d.). O bună stăpânire a credinței personale duce în mod implicit la o mai bună relaționare cu cel de lângă noi, înțelegându-i credința, acceptând diferențele de aspecte, dorind ca, prin consens și dialog să se reușească realizarea binelui comun, lăsând la o parte divergențe redundante, fructificând interesele comune spre realizări înalte (Băncilă, 1996). Penultimul argument despre care vom vorbi în lucrarea de față este cel teologic. Fiecare religie are nevoie de o perpetuare prin transmiterea trăirii în consens cu învățătura aceleia, în cazul creștinismului, ea fiind cea care oferă un

liant între Creator și creație. Rolul educației religioase, prin prisma orei de religiei în sine, este unul de ordin deontologic pentru un creștin, sau în mod aparte pentru un cleric sau profesor de religie, dorindu-se a insufla în viața generațiilor tinere modul în care se raportează omul la lumea înconjurătoare cu ajutorul educației religioase (Timiș, 2004). Este cunoscută îndeobște porunca Mântuitorului nostru Iisus Hristos, adresată ucenicilor, iar prin ei nouă tuturor, de a perpetua și a face ca dezvoltarea în duhul religiozității să fie una continuă și prielnică minții și sufletului, având ca scop ultim: mântuirea. Am prezentat și atunci când am vorbit despre argumentul psihologic faptul că omul, în sine, este o ființă perfectibilă, capabilă să ajungă tot mai departe, până la dobândirea asemănării cu Creatorul, adică dobândirea perfecțiunii. Când vorbim despre argumentul pedagogic începem prin a face referire la acest aspect, al desăvârșirii, deoarece cel inițiat în educația religioasă are apetitul format pentru a cunoaște mai mult, pentru a observa și a analiza mai mult, pentru a fi deschis spre noi provocări formative și informative, iar acest lucru sprijină în mod direct necesitatea pedagogică a ființei umane, adică realitatea faptului că omul are nevoie de un parcurs concret al evoluției sale, din toate punctele de vedere, pe cât este posibil, educația religioasă fiind cea care dă un start favorabil acestei acțiuni ample. Prin toate acestea am putut da un răspuns concret și argumentat la întrebarea cu care am pornit în analiza de față: de ce să studiez disciplina Religie în școală? Am văzut cum ea devine o încoronare și un element de strânsă legătură între modalitățile prin care se pot contura și forma caractere, evocând astfel practic rolul esențial al educației, acela de a forma și dezvolta personalități, de a oferi un parcurs evolutiv ființei umane, iar însoțite de cunoștințele dobândite pe parcursul vieții, să reușească să definitiveze persoana în sine, cu toate funcțiile și atribuțiile ei, ca realmente un „împărat al întregii creații” (Stăniloae, 2010, p. 393).

## **Bibliografie:**

- Băncilă, V. (1996). *Inițierea religioasă a copilului*. București: Anastasia.
- Biblia sau Sfânta Scriptură, tipărită cu binecuvântarea Preafericitului Părinte Patriarh Daniel, cu aprobarea Sfântului Sinod al Bisericii Ortodoxe Române, București, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2008.
- Bunescu, G. (1998). *Școala și valorile morale*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cucoș, C. (1999). *Educația religioasă. Repere teoretice și metodice*. Iași: Polirom
- Ionescu, I. (n.d.). *Termeni de cultură creștină daco-romană*. Accesat la <http://www.crestinortodox.ro/religie/termeni-cultura-crestina-daco-romana-69636.html>, la data de 22.03.2017
- Patriarhia Română (2010). *Apostolat educațional. Ora de religie – cunoaștere și devenire spirituală*. București: Editura Basilica a Patriarhiei Române
- Richter, J. P. (1937). Levana. Antonescu, G. G. & Nicolau, V. P. (coord.). *Antologie pedagogică*, vol. II, București: Editura Cultura Românească S.A.R.
- Stăniloae, D. (2010). *Teologia Dogmatică Ortodoxă*. Vol. I. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă
- Timiș, V. (2004). *Misiunea Bisericii și educația*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

# Activitățile outdoor: posibilități de aplicare în învățământul preșcolar

---

**Mariana Petruse**

*Scoala Gimnazială „Viorel Horj”, Drăgănești*

Educația outdoor este un concept relativ nou în contextul educativ românesc. Termenul *Outdoor* poate include educația pentru mediu, activitățile recreative, programele de dezvoltare personală și socială, drumeții, aventură și multe altele. Educația *Outdoor* reprezintă suma activităților întreprinse de profesor, într-un mediu natural, folosind metode experiențiale, pentru a produce schimbări la nivelul abilităților fizice, intra și interpersonale și al comportamentului față de mediu, în rândul participanților. Dacă învățarea clasică, în sala de grupă, are un aspect cognitiv, activitatea de tip *Outdoor* are un aspect pur practic, informal și experiențial. Educația în aer liber este deseori confundată cu educația ecologică, aceasta concentrându-se mai mult pe protecția mediului.

Ministerul Educației propune educația *Outdoor* la grădiniță și clasa pregătitoare, aceasta presupunând învățarea în afara școlii, în natură, la teatru, la muzeu, pentru a putea intra mai ușor în relație cu mediul înconjurător și cu colegii de grupă.



## **Caracteristici ale educației *outdoor***

- Oferă posibilitatea contactului direct cu natura, adică este o modalitate extrem de benefică pentru schimbarea atitudinilor față de mediu;
- Reprezintă o puternică sursă de experiențe de învățare (mediu relaxat, liber, fără constrângerile care le impun cei patru pereți ai sălii de grupă), oferă copiilor nenumărate provocări menite să schimbe comportamente antisociale, să creeze o relație puternică între oameni bazată pe sprijin reciproc;
- Facilitează procesul de învățare al copiilor care întâmpină dificultăți în acest sens, oferind un climat diferit de învățare;
- Dezvoltă spiritul de echipă și conexiunea dintre copii (sau dintre educatoare și copii) care duce la creșterea gradului de participare activă în rândul ambelor categorii;
- Oferă nenumărate beneficii fizice, emoționale, mentale ce asigură bunăstarea societății.

## **Obiectivele generale ale educației *outdoor***

- Dezvoltarea abilităților socio-personale, îmbunătățirea muncii în echipă, dezvoltarea competențelor de conducere;
- Dezvoltarea abilităților de management: organizare, coordonare, evaluare;
- Oferirea unui cadru stimulativ de învățare;
- Crearea unui mediu relaxant și motivant de învățare.

Finalitatea activității de tip *Outdoor* este aceea de a dezvolta personalitatea fiecărui copil în unul dintre domeniile redată în ilustrația următoare.



## Exemple practice de integrare a educației *outdoor* în cadrul curriculei școlare

**Domeniul Limbă și Comunicare:** alegeți să țineți activitatea în aer liber, fie că este o poveste, poezie sau altceva. Punerea în scenă a unei povești, după ce în prealabil aceasta a fost citită în sala de grupă (copiii fiind pregătiți pentru activitate cu o zi înainte) nu presupune o repetiție. Este indicat să lăsați copiii să fie spontani și îi veți încuraja să improvizeze.

Într-o altă activitate, începeți povestea alegând un obiect din natură (un copac, o floare etc.) și încurajați copiii să continue povestea. Așezați copiii în liniște o scurtă perioadă de timp lângă un copac, după care îi întrebați: „Ce sunete aud?”, „De unde vin?”, „Dacă copacul ar putea vorbi, ce povești ne-ar spune el?”.



**Domeniul Știință:** adunați o grămadă de castane, ghinde, pietricele sau ale materiale din natură pe care le veți compara între ele: *cine are castana cea mai mare sau cea mai mică? Cea mai grea sau cea mai ușoară?* Cereți copiilor să adune flori, frunze pe care le găsesc pe jos, să formeze mulțimi după formă, culoare, mărime, să le numere și să pună atâtea frunze câte indică cifra și multe alte sarcini pe care să le rezolve.



În curtea grădiniței, puneți copiii să formeze diferite forme geometrice din crenguțe sau fire de iarbă; astfel vor învăța într-un mod interactiv. Observările pot fi făcute în aer liber, copiii fiind cei care descoperă schimbările care au loc în natură în funcție de anotimp: căderea frunzelor, plecarea păsărilor călătoare în țările calde, venirea frigului, căderea zăpezii etc.

**Domeniul Om și Societate:** în cadrul acestor activități se poate realiza o simulare a modului în care să te porți în spațiul public, cum să fii un pieton model, cum să traversezi strada, care sunt regulile de comportare corectă față de natură prin acțiuni de curățare a curții grădiniței, a spațiilor verzi din jurul grădiniței etc.



**Domeniul Estetic și Creativ:** educația plastică oferă posibilitatea manifestării depline a creativității și sensibilității copilului. Puneți copiii să adune frunze, pământ, boabe și să le frece pe o hârtie pentru a determina ce culoare are creionul lor natural. Preveniți-i pe copii împotriva materialelor pe care nu trebuie să le folosească (urzici, animale vii etc.). De asemenea, puteți să organizați concursuri muzicale în aer liber sau mergeți împreună cu copiii la un concert.



**Domeniul Psihomotoric:** unde altundeva poți tine mai bine activitățile de educație fizică decât în aer liber? Aceste activități contribuie la dezvoltarea psihică și fizică a copilului în mod armonios, iar copiii cu probleme de obezitate vor fi încurajați să ducă un stil de viață sănătos.

O modalitate eficientă de realizare a activităților Outdoor sunt excursiile și vizitele tematice, în care se îmbină dorința copiilor de a călători desfășurând în același timp activități de cunoaștere în aer liber.



*Vizita la Secția de Pompieri: cunoașterea meseriei de pompier*



*Vizita la Secția de Poliție: cunoașterea meseriei de polițist*

## **Planificarea activităților *outdoor***

1. Identificarea activității care trebuie să fie în strânsă legătură cu disciplina școlară.

2. Realizarea unui plan de activitate: scop, obiective, activități, rezultate dorite.

3. Stabilirea detaliilor tehnice:

- Condițiile climatice. (Țineți cont de faptul că vremea nu trebuie să fie un impediment. Trebuie, totuși, să aveți în vedere ca îmbrăcămintea copiilor să fie adecvată).
- Locul de desfășurare. (Rețineți faptul că deplasarea presupune costuri. Este nevoie, evident, de acordul părinților, iar locul ales trebuie să fie în strânsă legătură cu tema activității)
- Numărul copiilor care participa la activitate.

- Timpul alocat (cât va dura activitatea și deplasarea).
- Resurse materiale (și sursa de proveniență: cu ajutorul școlii sau din sponsorizări)
- Realizarea unui set de reguli care va fi comunicat copiilor pentru evitarea oricărui fel de incidente neplăcute.

4. Evaluarea activității:

- Evaluarea cantitativă (resursele material utilizate, numărul elevilor implicați, numărul cadrelor didactice implicate).
- Evaluarea calitativă (gradul de implicare a copiilor, competențele dobândite).
- Metode / instrumente de evaluare folosite: discuții, interviu. Feedbackul primit ne oferă o imagine de ansamblu asupra opiniilor participanților față de activitatea desfășurată.

### **Concluzie: de ce să alegem educația *outdoor*?**

- Pentru că, spre deosebire de educația „între 4 pereți”, aici metodele sunt 100% practice;
- Pentru că exercițiile folosite au o imediată întrebuințare, acest lucru stimulând curiozitatea, motivația și abandonarea plictiselii;
- Pentru că doar experimentarea duce la autocunoaștere;
- Pentru că abilitățile se deprind prin practică și nu prin ascultare sau vizionarea lor la altcineva;
- Pentru că, încercând să învingi diferite obstacole, înveți să fii perseverent.

Prin urmare educația Outdoor poate fi o parte semnificativa a sistemului educațional și pe ansamblu o gama de oportunități de învățare. „Ne amintim 20% din ceea ce auzim, 30% din ceea ce vedem și 90% din ceea ce facem” (Edgar Dale, *Conul experiențelor*, apud Kovalchick și Kara, 2004).

## **Bibliografie:**

- Bucică, L., Bran, D.L., Caranda, G., Turan, N. (2012). *Manual de educație Outdoor*.  
Anghel, D. (2014). Educația outdoor: o necesitate sau o provocare pentru actualul sistem de învățământ? *Tribuna Învățământului*, mai 2014.  
Kovalchick, A și Dawson, K. (2004). *Education and Technology: An Encyclopedia*. Santa Barbara (CA): ABC-Clio.

# Dizabilitate vizuală și compensare

---

**Raluca Răcășan**

*Universitatea din Oradea*

## Dizabilitatea vizuală

Sintagma dizabilitate/ deficiență de vedere face referire la pierderea sau alterarea parțială a vederii, sub umbrela acesteia fiind incluși o varietate de termeni mai specifici, care exprimă gradul și tipul afectării vederii. Au făcut tradiție și se utilizează cu precădere în țara noastră doi termeni care împart, practic, gama deficiențelor de vedere într-o dihotomie care are rolul de a diferenția între două niveluri de gravitate ale acestora - și anume termenii *cecitate* și *ambliopie*. Pe plan internațional, se folosesc în același sens termenii *cecitate* sau *orbire* (*blindness* în lit. eng.) și *vedere slabă* sau *scăzută* (*low vision* în lit. eng.), ca și corespondent al ambliopiei. Dacă termenul de cecitate este unanim acceptat ca referindu-se la pierderea totală sau aproape totală a vederii (înglobând cecitatea totală sau absolută și pe cea practică sau relativă), în ceea ce privește ambliopia situația este mai controversată, întrucât include o paletă foarte largă de grade și forme de manifestare ale deficienței de vedere.

Dimitrie Rusticeanu explica cecitatea în 1912 astfel: „Orb – în sensul științific – e un ochi care nu simțește lumina deloc, deci nu e în stare să observe ziua și noaptea. Orb, în sensul practic, e un individ a cărui putere de a vedea la ambii ochi e vătămată pe totdeauna și nu e



curabilă, așa că nu se poate duce singur pe drumuri străine. Deci, e orb acela care la o distanță de un metru nu e în stare să numere degetele de la mâna mișcătoare” (citată în Rozorea & Mușu, 1997, p. 192). Putem observa o oarecare diferențiere între cecitatea totală (cu lipsa percepției luminii) și cea relativă sau practică (în care chiar dacă este percepută lumina și mișcarea în apropiere, resturile de vedere nu pot fi utilizate pentru numărarea degetelor de la 1 m.). În zilele noastre, majoritatea clasificărilor au păstrat ca limită superioară a acuității vizuale [AV] în cazul cecității limita de 0,02, care presupune capacitatea de a număra degetele de la 1 m. În 1958, Goins remarcă existența deficienței vizuale perceptive, aceasta referindu-se la persoanele „care n-au dificultatea de a vedea o formă, un obiect, ci dificultatea de interpretare a celor văzute, imposibilitatea de a interpreta un stimul vizual și de a-l integra conceptual la nivelul scoarței cerebrale” (citată în Rozorea & Mușu, 1997, p. 194).

În ceea ce privește termenul de ambliopie, etimologic provine din cuvintele grecești „*amblys*” care înseamnă slab și „*ops*” care înseamnă vedere. Pentru prima dată, termenul a fost utilizat de Plenck în 1788, „pentru a arăta o diminuare a vederii la un nivel situat imediat deasupra pierderii complete a acuității vizuale” (citată în Cernea, Constantin & Aconiu, 1981, p. 138) și continuă să fie folosit, în sens larg, cu referire la toate situațiile în care se manifestă diminuarea capacității vizuale, indiferent de natura factorilor cauzali (Preda, 1993, p. 40, 42; Ștefan, 1999, p. 9 ș.a.), respectiv cu referire la deficiența vizuală parțială. În 1953, Bangerter (citată în Damaschin, 1973, p. 211) introducea o nuanțare și nota că „*ambliopia, definită oftalmologic, este acea deficiență care se manifestă prin diminuarea acuității vizuale, fără leziuni organice sau cu leziuni organice a căror importanță nu este proporțională cu scăderea vederii*”, accepțiune întâlnită și în lucrări mai noi de oftalmologie, în formulări precum „*ambliopia este scăderea mai mult sau mai puțin marcată a acuității vizuale, în care nu se poate evidenția un suport morfologic care să explice scăderea vederii*” (Vlăduțiu, 1995, p. 62). Legat de această restrângere a sensului termenului de ambliopie, Ștefan (1999) sublinia că definițiile oftalmologice,

precum cea a lui Bangerter, exclud multe cazuri de scădere a vederii (datorate, de exemplu, cataractei congenitale, atrofiei de nerv optic ș.a.). Vasile Preda (1993, p. 42) explică această dilemă prin faptul că astfel este definită de fapt ambliopia funcțională, subliniind că „*termenul simplu ambliopie, fără adaosul unui adjectiv care să-i precizeze etiologia, îl subînțelege în egală măsură pe cel de ambliopie funcțională sau de ambliopie organică*”. Pe de altă parte, același autor (1993, pp. 40-42) atenționează asupra faptului că la nivel internațional „optica educațională curentă se îndepărtează de vechea dihotomie utilizată în sfera handicapurilor vizuale – *nevăzători*, pe de o parte, și *ambliopi*, pe de altă parte”, impunându-se câteva nuanțări. Autorul descrie trei niveluri de funcționare a vederii la copiii cu deficiențe vizuale, exprimate în *cecitate*<sup>1</sup>, *vedere scăzută* și *vedere parțială*.

Conform clasificării severității deficiențelor vizuale ținând cont atât de acuitatea vizuală cât și de câmpul vizual (recomandată în 1972 de Grupul OMS de Studiu privind Prevenirea Orbirii, citat în OMS, 2002, p. 179), termenul *vedere slabă/ scăzută* corespunde unei AV între 0,02 și 0,3, iar cel de *cecitate* unei AV până la 0,02 sau unui CV între 0 și 10 grade în jurul punctului central de fixație (chiar dacă acuitatea centrală nu este afectată). În varianta revizuită a acestei clasificări, OMS (2006) a propus o modificare de terminologie, cu împărțirea vederii scăzute în două subcategorii: deficiență vizuală moderată (AV între 0,3-0,1) și deficiență vizuală severă (AV între 0,1-0,02).

## Compensarea dizabilității vizuale

Noțiunea de compensare derivă din latinescul *compensare* și se traduce, în general, prin echilibrare, înlocuire, fiind utilizată în mai multe științe, cu semnificații diferite. În psihologie, compensarea se definește ca un „*proces psihologic general care conduce (determină) orice individ să neutralizeze o insuficiență sau deficiență fizică fie prin căutarea unei complementarități, fie a unei diversiuni prin perfecționarea a ceea ce este insuficient*”

---

<sup>1</sup> Termenul original este „nevăzător”.

(Lafon, 1979, citat în Stănică, Popa, Popovici & Rozorea, 1997, p. 237). În psihopedagogia specială, termenul de compensare se utilizează cu sensul general de „*substituire a funcției lezate (pierdute) prin creerea unui nou mod de acțiune pe baza legii unității și interacțiunii unui sistem în vederea echilibrării funcționale a organismului și adaptării la cerințele mediului natural și social*” (Stănică, 1997, p. 65). Fenomenul dezvoltării compensatorii este prezent la toate categoriile de persoane cu dizabilități, la fiecare categorie având un anumit specific și anumite limite. În anumite condiții nefavorabile, rezultatele procesului compensator se pierde prin decompensare. Acest fenomen, opus compensării, se produce frecvent la copiii cu deficiențe, înregistrându-se regrese și dezadaptări. De asemenea, mai pot apărea fenomene pseudocompensatorii, constând în reacții adaptative, neadecvate, ca răspuns la condițiile ambientale sau educative defavorabile. Prin reacții pseudocompensatorii repetate se consolidează trăsăturile caracteriale negative. Un alt fenomen negativ este supracompensarea, comportamentele compensatorii dominând comportamentul de ansamblu și ducând la dizarmonia personalității (Carantină & Totolan, 2007, p. 35). În condițiile deficiențelor senzoriale (vizuale sau auditive), de exemplu, se îmbunătățește eficiența modalităților senzoriale rămase intacte, cu valorificarea la maximum a restantului celor afectate. Există în istorie cazuri devenite celebre datorită unei dezvoltări compensatorii impresionante, chiar în condițiile afectării grave atât a auzului cât și a vederii (surdo-cecitate). Ceea ce le-a făcut celebre au fost performanțele deosebite în aceste condiții, ajungând să vorbească, să citească, să scrie și chiar să fie autoarele unor cărți, evidențiind astfel posibilități nebănuite ale compensației (cum este cazul lui Hellen Keller). Desigur, există multe alte cazuri de compensări aproape incredibile. De exemplu, „un elev cu ambele mâini amputate și-a elaborat transferul funcțiilor mâinii drepte la picior, reușind să scrie și să deseneze” (Zlate, 1999, p. 71).

Adaptarea la o dizabilitate (ca proces de acceptare și ajustare psihologică) și compensarea acesteia (ca proces de înlocuire a funcției

lezate) se realizează diferit în funcție mai ales de tipul și gradul deficienței, de momentul survenirii acesteia, de mediul socio-educational al individului, de personalitatea sa, dar și – sau probabil mai ales – de gradul *plasticității cerebrale* al individului, care face posibil procesul compensației. Preda (2009, p. 18), definea plasticitatea cerebrală ca referindu-se la „*caracterul dinamic sau maleabil al rețelelor neuronale cerebrale în cadrul proceselor adaptative*”, aceasta manifestându-se în condiții funcționale sau patologice și provocând modificări la nivel neurochimic, celular sau comportamental. În urma studiului unor elemente specifice ale acesteia în contextul cecității, autorul evidențiază în special posibilitatea activării cortexului vizual „prin alte modalități senzoriale, cum ar fi cele tactil-kinestezice” și în general posibilitățile de „reorganizare funcțională cerebrală și de compensare cognitivă și comportamentală” consecutive cecității (Preda, 2009, p. 35).

Dificultățile percepției vizuale în cazul ambliopilor determină o tendință naturală de a compensa lipsurile prin intermediul altor modalități senzoriale, mai ales tactil-kinestezic și auditiv. În cazul nevăzătorilor, informațiile tactil-kinestezice și cele auditive devin dominante mai ales în aprecierea „microspațiului”, a spațiului obiectelor și a spațiului de muncă, în timp ce spațiul mare (spațiul îndepărtat) este explorat acustic. Rezultate foarte bune se obțin în domeniul diferențierii tactile, dar nu prin tactul pasiv ci prin palpare activă. Explorarea pe cale tactil-kinestezică are o desfășurare discontinuă, prin detașări, salturi reveniri mișcări repetate de înaintare în cunoașterea unor părți a obiectului și mișcări inverse, de revenire (Preda, 1993). La fel se realizează, pe baza exercițiului, diferențierile auditive. Dintr-un ansamblu de sunete nevăzătorul selectează sunetele importante pentru el ca semnale.

Cu toate că particularitățile atenției la nevăzători au fost studiate în mai mică măsură, majoritatea autorilor acordă acestei activități psihice o semnificație deosebită, pe considerentul că o serie de aspecte pozitive ale activității psihice trebuie puse pe seama nivelului de dezvoltare

tare al atenției. Astfel, diferențierile fine în cadrul percepției tactil-kinestezice și auditive sau valorificarea unor semnale de mică intensitate în orientarea spațială nu sunt datorate neapărat creșterii acuității senzoriale, ci se explică în mare măsură prin aportul sporit al atenției. În lipsa informației vizuale, crește orientarea atenției în direcția stimulilor tactil-kinestezici, auditivi și de altă natură. În plus, când s-a abordat inițial în literatura de specialitate memoria deficiențelor vizuali și mai ales a nevăzătorilor, a predominat ideea că ea ar cunoaște o dezvoltare deosebită și ar fi mult superioară, considerându-se că deficiența vizuală ar determina în mod automat perfecționarea memoriei ca un mijloc de suplinire a funcției vizuale pierdute. Ulterior, studiile și cercetările au confirmat această superioritate, însă nu ca și pe o consecință a deficienței vizuale, ci ca pe un rezultat al exercițiului și al solicitării mai intense a memoriei în compensarea deficienței. Deficienții vizuali fac un efort de memorare mult mai mare decât văzătorii, în scop adaptativ, fiind nevoiți să recurgă mai frecvent la informații din memorie și să le utilizeze în situații în care văzătorii se bazează pe o serie de alte modalități de informare (însemnări, notițe, consultarea lexicoanelor etc.). Astfel, în ceea ce privește orientarea în spațiu, nevăzătorul memorează punctele de reper accesibile, numărul pașilor de la un punct de reper la altul sau chiar unghiurile unor curbe (Roth, 1973, p. 138). De asemenea, din cercetările efectuate de-a lungul timpului cu privire la memoria deficiențelor vizuali, reiese fără excepție faptul că aceasta cunoaște o dezvoltare superioară în comparație cu cea a văzătorilor.

În ceea ce privește adaptarea la dizabilitatea de vedere, unele cercetări au evidențiat faptul că indivizii cu abilități cognitive superioare ar avea o adaptare orientată pozitiv la deficiența vizuală și că cei care au beneficiat de mai multă intervenție de specialitate s-ar adapta mai bine. Factorii care au fost identificați ca având un impact important asupra adaptării includ reacția societății, comunitatea, grupurile de

prieteni și stilul personal de coping (Harrington & McDermott, 1993). Persoanele cu cecitate congenitală ar putea avea reacții adaptative normale, care ar putea include, printre altele, lipsa unor comportamente sociale adecvate, introversie în prezența celor fără deficiențe vizuale (Lowenfeld, 1981), negarea dificultăților pe care le implică deficiența (Cook-Clampert, 1981), imagine corporală distorsionată (Foulke, 1972), sentimente de neajutorare (Bauman, 1976) și fantezie bogată (Scholl, 1986). Reacții comune ale celor care au dobândit cecitatea pot include nevoia de a redefini conceptele de sine, dar și negarea, teama, mânia și sentimentul de neajutorare sau chiar depresie (citât în ibidem).

Tabrett și Letham (2012) au aflat, într-un studiu realizat pe un eșantion de adulți cu diverse deficiențe de vedere dobândite, că o mai bună adaptare la deficiența de vedere dobândită este asociată mai ales cu niveluri scăzute de depresie, cu anumite trăsături de personalitate (în special un nivel redus de neuroticism și unul crescut de conștiințiozitate). În plus, factori precum severitatea deficienței de vedere, limitările autoraportate în activitățile legate de vedere, suportul social, extraversiunea și agreabilitatea au fost semnificativ asociați cu adaptarea, deși neimportanti când au fost luați în calcul în cadrul unei analize multivariate. Pe de altă parte variabile precum vechimea dizabilității, sănătatea generală, locuirea împreună cu altă persoană/ singur, educația sau vârsta nu au fost asociate cu gradul adaptării.

## **Bibliografie:**

- Carantină, D., I. & Totolan, D., M. (2007). *Psihopedagogie specială*. Constanța: Ovidius University Press.
- Cernea, P., Constantin, F., & Aconiu, M. (1981). *Strabismul - fiziopatologia și clinica tulburărilor oculomotorii*. București: Editura Medicală.
- Damaschin, D. (1973). *Defectologie. Teoria și practica compensației*. București: E.D.P.
- Harrington, R., G. & McDermott, D. (1993). A Model for the Interpretation of Personality Assessments of Individuals with Visual Impairments. *The Journal of Rehabilitation*. Volume: 59. Issue: 4, pp. 24-35.

- Organizația Mondială a Sănătății [OMS]. (2002). *Lista tabelară a bolilor - ICD-10-AM*. Volumul 1 al Clasificării Internaționale Statistice a Bolilor și problemelor de sănătate înrudite, Revizia 10, Modificarea australiană. Ediția a treia. Australia: Centrul Național de Clasificare în Sănătate
- Organizația Mondială a Sănătății [OMS]. (2006). *ICD-10 Updates 2006*. Ratified by WHO FIC Network at the annual meeting in Tunis, October 2006.
- Preda, V. (1993). *Psihologia deficiențelor vizuale*. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, Catedra de psihologie (suport de curs intern).
- Preda, V. (2009). Plasticitatea cerebrală în tratarea informațiilor tactile în lectura Braille. În Preda, V. (coord.). *Universul sistemului Braille în contextul actual al educației speciale*, 18-39. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Roth, W. (1973). *Tiflogia - Psihologia deficiențelor vizuale*. Cluj-Napoca.
- Rozorea, A., & Mușu, I. (1997). Deficiența de vedere. În Stănică I., Popa M., Popovici D.-V., & Rozorea A. M., *Psihopedagogie specială - deficiențe senzoriale*, 189-381. București: Editura Pro Humanitate.
- Stănică I., Popa M., Popovici D.-V., & Rozorea A. M. (1997). *Psihopedagogie specială - deficiențe senzoriale*. București: Editura Pro Humanitate.
- Ștefan, M. (1999). *Psihopedagogia copiilor cu handicap de vedere*. București: Editura Pro Humanitate.
- Tabrett, D. R., & Latham, K. (2012). Adjustment to vision loss in a mixed sample of adults with established visual impairment. *Investigative ophthalmology & visual science*, 53(11), pp. 7227-7234.
- Vlăduțiu, C. (1995). Vederea binoculară și tulburările sale. În Pop, R. *Oftalmologie*, 56-70. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Zlate, M. (1999). *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom.

# Dimensiuni contemporane ale Teoriei lui Vygotsky. Modalități de valorificare în învățământul special

---

**Cecilia Sas**

*Universitatea din Oradea*

**Maria Gabriela Susa**

*C.S.E.I. „Orizont” Oradea*

## **Vygotsky – „Mozart al psihologiei”**

Viața și opera cercetătorului rus Vygotsky (1896-1934) au avut un destin cu totul deosebit. Supranumit cel mai mare psiholog al secolului al XX-lea, Vygotsky nu a urmat niciodată cursuri de formare în psihologie. Moartea sa la 37 de ani a pus capăt unei activități științifice și de cercetare după numai zece ani de la debut și înainte ca cele mai semnificative dintre rezultatele muncii sale să fie publicate. Mai mult decât atât, acest supranumit „Mozart al psihologiei” („titlu” conferit de filozoful S. Toulmin) construiește una dintre cele mai spectaculoase teorii psihologice. La mai bine de 50 de ani de la moarte, lucrările sale majore au început să fie publicate, Vygotsky devenind un scriitor de



avangardă în domeniul psihologiei, fenomen fără egal în sfera științei. Originalitatea scrierilor sale îi conferă în foarte scurt timp profilul unui cercetător de geniu. În inima sistemului teoretic psihologic construit de Vygotsky se află teoria dezvoltării ontogenetice a intelectului, o teorie a istoriei dezvoltării individuale. Este o teorie genetică, asupra unui fenomen genetic, este o lecție de epistemologie. Deși a trăit puțin, iar ca psiholog s-a impus și a activat doar zece ani (1924-1934), prin originalitatea perspectivei teoretice și metodologice, Vygotsky se situează astăzi printre numele de referință ale domeniului. (Albu, 2007, p.45). S-a subliniat ideea că Vygotsky a fost printre puținii autori care și-a centrat analizele și interpretările pe dezvoltare ca proces, evidențiind două dimensiuni fundamentale ale acesteia: cea naturală, „autopropulsatoare”, specifică tuturor organismelor vii și cea socială (social-istorică) sau „artificială”, cu intervenții formative de natură să determine dezvoltare prin decalajul creat între cerințele specifice contextului social și starea actuală a dezvoltării.

Pornind de la astfel de constatări au fost formulate o serie de alte întrebări: Putem identifica norme, legi ale dezvoltării? Cum putem explica retardul, dificultățile, „obstacolele” sau perturbările dezvoltării? Ce modele formative putem adopta pentru stimularea interacțiunii optime dintre cele două dimensiuni ale dezvoltării? Vygotsky afirma că o diferență esențială între inteligența umană și cea animală este dată de faptul că la om, aceasta este construită prin intermediul instrumentelor gândirii formale, furnizate individului prin cultura în contextul căreia el se dezvoltă. În prim-planul acestor instrumente ale gândirii se află limbajul precum și toate formele de simbolizare cum sunt cifrele, diagramele, schemele, hărțile, mijloacele mnemotehnice, operele de artă etc.

## Teoria dezvoltării cognitive și zona proximei dezvoltări

Dezvoltarea cognitivă este în esență un proces social, această idee fiind tema principală a scrierilor lui Vygotsky. Acesta a arătat mijloacele prin care funcțiile intelectuale superioare- raționamentul, înțelegerea, planificarea, reactualizarea mnezică etc., se dezvoltă din experiențele sociale ale copilului (Schaffer, 2007, p. 195). Psihologului rus i se atribuie conceptul de „constructivism social”, în sensul că elevul își construiește învățarea în colaborare cu ceilalți, îndeosebi cu adultul. Potrivit lui Vygotsky, fiecare funcție superioară se formează în doi „pași”: într-o primă etapă, ea apare ca și conduită externă, socială, iar mai apoi, ca activitate individuală/personală interiorizată. Vygotsky a remarcat faptul că copiii sunt capabili – mai întâi în colaborare cu adulții, apoi și cu alți copii – să gestioneze și/sau să rezolve probleme pe care anterior nu erau capabili să le rezolve singuri, independent. El explică acest lucru prin faptul că adultul își asumă controlul conduitei cognitive a copilului, orientându-l spre un scop bine determinat, dar mai ales *furnizându-i un model cognitiv extern de lucru*, de proceduri cognitive care vor fi interiorizate. Astfel, dezvoltarea cognitivă se realizează prin intermediul medierii celui alt, a adultului modelator. (Vygotsky, 1972)

Zona proximei dezvoltări poate fi asociată celei de interiorizare, putând fi definită ca distanța dintre *nivelul actual* al dezvoltării, nivelul pe care îl manifestă în condiții/ împrejurări obișnuite și *cel potențial*, adică cel pe care l-ar putea realiza în condiții de cooperare, colaborare, sprijin extern. Sunt astfel luate în considerare capacitățile pe care copilul le are, le poate utiliza dar nu sunt încă interiorizate. Originalitatea tezei lui Vygotsky rezidă în inversarea raportului învățare – dezvoltare. În timp ce în teoria lui Piaget, dezvoltarea precede și condiționează învățarea, la Vygotsky, schimbările în dezvoltare se produc datorită învățării, îndeosebi a acelei învățări care se află în zona proximei dezvoltări. Aceasta înseamnă că intervențiile educative ale adultului

exercită rolul de control al interiorizării în planul activităților cognitive. Spre deosebire de Piaget, Vygotsky a subliniat rolul limbajului nu numai ca un mijloc de comunicare socială ci și ca ghid sau monitor al comportamentului copilului. El l-a numit „limbaj privat” și a susținut că este un important instrument al gândirii de-a lungul întregii copilării, pe când Piaget îl consideră egocentric și imatur (Santrock, 2002, după Bonchiș, 2009, p. 67). Pentru Vygotsky gândirea și limbajul se dezvoltă inițial independent, mai apoi, datorită comunicării cu adultul, limbajul exterior se interiorizează și devine gândire. În timp ce Piaget susținea că limbajul inițial al copilului este nonsocial, Vygotsky sublinia baza socială a acestei forme de comunicare (Vygotsky, 1972, p. 260). Contribuția lui Vygotsky la dezvoltarea psihologiei și în principal a celei a gândirii este semnificativă, fapt exprimat de numeroși autori care afirmă că „viitorul apropiat ar putea să-i aparțină lui Vygotsky, de vreme ce adepții dezvoltării cognitive încearcă să explice astăzi aspectele sociale ale învățării” (Bonchiș, 2009, p. 69). Rezultatele obținute de Vygotsky și colaboratorul său Zaharov au fost valorificate ulterior de către I. P. Galperin care a pus bazele unei noi teorii în psihologia gândirii și anume cea a formării acțiunilor intelectuale.

### **Aplicabilitatea Teoriei lui Vygotsky în activitatea cu copiii cu CES**

În ceea ce privește aplicabilitatea teoriei lui L. S. Vygotsky în învățământul special, acesta consideră că, între copilul cu deficiență mintală și copilul normal, există diferențe semnificative sub aspectul caracteristicilor care au referire la zona proximei dezvoltări și anume:

- Copilul cu intelect normal se caracterizează printr-o zonă proximală largă, dinamică, eficientă, sub aspectul realizării noilor achiziții cognitive, dar și a celor din domeniul afectivității, al comportamentelor, al comunicării etc. Zona proximei dezvoltări poate fi definită ca fiind intervalul dintre ceea ce poate fi

realizat de către un copil fără îndrumare și ceea ce poate el realiza cu ajutorul unei persoane care știe mai mult. Aceasta reprezintă modalitatea principală prin care adultul trebuie să fie atent atât la performanța copilului cât și la potențialul acestuia, permițând adaptarea cerințelor formulate față de copil doar cu un pas sau cu doi mai departe decât ceea ce poate să înțeleagă copilul.

- La copilul cu deficiență mintală, zona proximei dezvoltări este limitată, lipsită de dinamism operațional și puțin eficientă sub aspectul achizițiilor posibile, cu atât mai îngustă, mai restrânsă, cu cât gravitatea deficitului intelectual este mai mare. De asemenea nu solicită, din proprie inițiativă, ajutorul adultului și nu știe cum să folosească sprijinul pe care i-l acordă, fie profesorul sau educatorul, fie părintele sau oricare altă persoană aptă să-i «medieze» accesul la informația venită din exterior. Tot copilul cu deficiență mintală nu resimte nevoia de feed-back, participarea sa la actul învățării fiind, adesea, mecanică, stereotipă, fără o raportare conștientă și permanentă la obiectul (modelul) urmărit (Radu 2002, pag 98).

În practica didactică nemijlocită, aceasta poate însemna, de pildă, revenirea temporară la procedee de învățare bazate pe exercițiu ludic, în cazul copiilor care întâmpină dificultăți în învățarea de tip școlar (Radu, 2002, pag 101).

## **Actualitatea Teoriei lui Vygotsky**

Metacognitivității se inspiră din concepțiile lui Vygotsky atunci când se referă la dezvoltarea capacității de autoevaluare a copilului în procesul de cunoaștere și de rezolvare a problemelor, acordând un rol central mecanismelor de reglare, mai precis de corecție și control a activității cognitive. Dezvoltarea inteligenței este astfel văzută ca o trecere progresivă de la mecanisme externe de reglare, a căror activare depinde

de implicarea adultului, a profesorului, în principal, la mecanisme interne de reglare (autoreglare), a coror activare depinde de subiectul în cauză. DeLoache, Cassidy & Brown (1985) și Campione *et al.* (1985) constată faptul că capacitatea de autocorecție a erorilor se dezvoltă cu vârsta, copilul devenind autonom în plan cognitiv prin punerea progresivă în funcțiune a capacităților, într-un proces gradat de interiorizare a unor funcții metacognitive: planificare, coordonare, control, transfer, generalizare puternic implicate în activitățile de învățare de tip școlar. Originea acestor funcții se plasează în interacțiunile sociale, în esență cele dintre părinți și copii, între profesori și elevi. În context școlar, învățarea constă în a acționa asupra transferului controlului și evaluării dinspre profesor, către elev (Lucas, 1999).

Prin urmare, elevul își va construi un repertoriu de strategii implicate în rezolvarea de probleme, ceea ce va permite o mai mare flexibilitate în utilizarea lor în contexte diferite. Nu doar că elevul va identifica mai rapid propriile sale erori, dar va aplica mai rapid strategii de corecție (Wilkinson, 1982, după Lucas, 1999). Geneza inteligenței este astfel văzută ca o continuă îmbogățire a mecanismelor și strategiilor implicate în învățarea noțională, a conținuturilor diferitelor obiecte de învățământ. Pentru Dias (1992) există doi autori care, în ciuda orientărilor diferite, au contribuit într-o măsură semnificativă la teoria învățării/formării proceselor cognitive. Vygotsky și Feuerstein apreciază că interacțiunile sociale joacă un rol fundamental în dezvoltarea cognitivă (după Roșan, 2015). Vygotsky elaborează o teorie a dezvoltării cognitive în care adultul are rolul principal în interiorizarea de către copil a mecanismelor de acțiune cognitivă, în contextul interacțiunilor sociale, în timp ce Feuerstein descrie această interacțiune ca mediere între adultul-expert și copil. Ambele concepții postulează, în ultimă instanță, teoria modificabilității cognitive. Este posibil, prin urmare, să obținem modificări ale modului în care este valorificată gândirea în rezolvarea unor probleme de natură cognitivă, în ciuda dificultăților, deficiențelor

sau specificului particular al procesului dezvoltării actuale ale unui copil sau altul. Astfel, în evaluarea inteligenței copilului n-ar trebui să ne focalizăm pe achizițiile presupus a fi fost asimilate, ci pe oferirea oportunității de a se familiariza cu sarcina, de a se orienta cognitiv în sarcină. Testele psihometrice nu permit acest lucru. Pledoaria pentru probe formative este evidentă, evaluarea performanțelor cognitive într-o astfel de situație are loc post-învățare și poate deveni un indicator al potențialului de învățare al copilului. Teoria zonei proximei dezvoltări poate fundamenta numeroase activități de natură cognitivă pe care le putem realiza cu preșcolarii și școlarii mici. Fără îndoială că numeroasele direcții de analiză a dezvoltării ființei umane din ultima perioadă au fost impulsionate și de dorința de a valorifica pe direcția intervenției formative, la nivel individual sau de grup, a rezultatelor cercetării științifice. S-a relevat faptul că în contextul tulburărilor de dezvoltare există numeroase studii și programe de reabilitare și compensare fundamentate pe teoria vygotskyană privind zona proximei dezvoltări subliniindu-se și ideea potrivit căreia prezența deficitului, dezvoltarea atipică (în plan cognitiv, emoțional, social, comportamental etc.) fac inoperante demersurile obișnuite de stimulare a dezvoltării. Prin urmare, conceptul de „zonă a proximei dezvoltări” stă sau poate sta la baza majorității programelor recuperatorii și de reabilitare a acestor persoane, a demersurilor de restabilire a dinamicii dezvoltării.

În acest context este necesară identificarea raporturilor dintre procesul dezvoltării și metodele de stimulare a acestuia, identificarea condițiilor în care diferitele metodologii de stimulare a dezvoltării sau anumite componente/tehnici se lucru se pot transforma în veritabile (și atestabile n.n.) instrumente de dezvoltare ale copilului. Până la ce punct, un demers vizând dezvoltarea unor persoane cu deficiențe sau cu disfuncții poate fi planificat, anticipat și, mai ales, cum pot fi observate semnele schimbării în planul instrumentelor / capacităților pe care aceste persoane și le-au format (la nivel de proces, la nivel structural sau

la nivel acțional)? Care sunt mijloacele de conceptualizare și condițiile transferului achizițiilor în contextul practicilor psihopedagogice specializate, de la un mediu de acțiune la altul, de la o situație formativă la alta, sau de la acțiuni disparate, la procese formative?

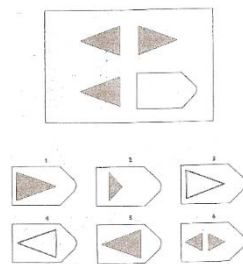
## Exerciții destinate dezvoltării cognitive

Exercițiile propuse pot fi exersate cu copii cu intelect normal cu vârsta cuprinsă între 5-7 ani / cu copii cu CES cu vârsta 6-9 ani. În desfășurarea activităților am încercat să ilustrăm modalitățile pe care le putem utiliza pentru a interveni cu elemente de ajutor în strategiile de rezolvare pe care le utilizează inițial copilul. Ajutorul adultului poate fi conceput în mai mulți pași, în funcție de complexitatea sarcinii cognitive.

### Exercițiul nr 1. Covorașul fermecat

*Material:* Copilul primește o fișă<sup>2</sup>

*Instructaj:* Privește această figură! (experimenterul îi arată figura din partea de sus a planșei). Avem desenat un covoraș cu un model, din care am tăiat o bucată (se indică lacuna din model.). Ca să te încurce, bucata tăiată a fost amestecată cu alte bucăți. Profesorul arată cele 6 fragmente, situate în partea de jos a planșei. Fii atent! Ele au toate aceeași formă și mărime (profesorul, arată pe rând cele șase fragmente), dar numai una se potrivește cu modelul. Numai cea tăiată de aici (se indică lacuna). Are pe ea un desen care se potrivește cu modelul, de exemplu, bucata aceasta (se indică imaginea nr. 3) se potrivește ca formă, dar nu se potrivește desenul. Care este bucata tăiată din model?



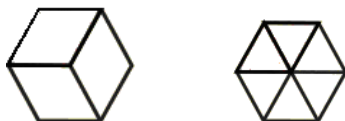
<sup>2</sup> Imaginea face parte din testul MPC Raven, este unul dintre itemii seriei A. Am pornit de la premisa că orice test/ item al unui test poate fi utilizat în scop formativ, în scopul dezvoltării funcției psihice pe care o testează. De altfel majoritatea fișelor de lucru destinate stimulării dezvoltării psihice a preșcolarilor sunt inspirate din modul de construcție al testelor de inteligență.

*Mod de desfășurare:* dacă copilul nu poate rezolva singur sarcina, profesorul poate introduce secvențe ajutătoare, verbale sau acționale, analizând fiecare secvență și motivând de ce se potrivește sau nu cu „covorașul”. Următoarele sarcini vor putea fi rezolvate de către copil în mod independent sau cu ajutor din partea adultului, acest ajutor fiind din ce în ce mai puțin necesar, până se ajunge la rezolvarea independentă a sarcinii.

*Modalități de sprijin în rezolvarea sarcinii:* ajutorul se poate oferi verbal sau punând la dispoziția copilului „bucăți” mobile care pot efectiv deplasate de către acesta pe matricea lacunară.

## **Exercițiul nr. 2. Cubul magic**

*Material:* Se prezintă copilului *planșa nr.2* cu următoarele două desene:

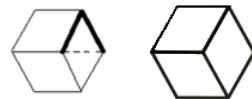


*Instructaj:* se va cere ca din primul desen să se obțină desenul al doilea. Dacă elevul nu va reuși să realizeze acest lucru, va primi pârghiile prin care să poată realiza sarcina dată pas cu pas.

*Rezolvarea sarcinilor de lucru:*

Pasul 1: Elevul va primi un jeton reprezentând un triunghi cu laturile egale cu laturile hexagonului. I se va explica prin intermediul aceluia jeton cum vom reuși să rezolvăm sarcina de lucru.

Pasul 2: Elevul va primi o planșă cu desenul (figura de bază) de la care se pornește, dar cu două margini îngroșate. Cerințele vor fi:



1. Așează șablonul triunghi astfel încât să aibă două laturi suprapuse celor îngroșate.

2. Trasează o linie pe planșă la a treia latură a șablonului.



Pasul 3: Elevul va primi o nouă planșă, unde va avea desenată figura de bază plus linia trasată în planșa nr. 3 și alte două laturi îngroșate. Cerințele sunt identice ca și în planșa de mai sus.



Pasul 4: Elevul primește planșa cu nr. 5 unde are desenată figura obținută atât din planșa 3 cât și din planșa 4. Cerințele vor fi identice. La terminarea parcurgerii pasului 4 vom obține o nouă figură care va fi comparată cu fig. 2, adică figura care trebuia obținută.



### Exercițiul nr. 3

Cu ajutorul unor imagini ilustrând pizza, am reprezentat noțiunea de fracție. Prin desene și șabloane (jetoane) vom încerca să înțelegem și să aprofundăm această noțiune. Ca învățarea să fie și mai atractivă, am folosit bandă Velcro cu ajutorul căreia copilul va putea manevra jetoanele. (figura nr. 6)

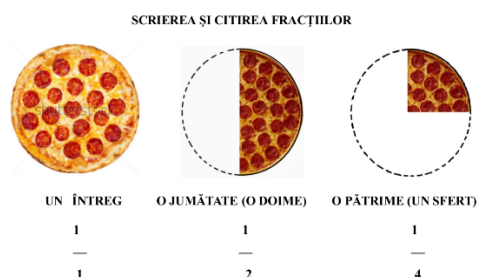


Figura nr. 6

Manevrarea jetoanelor:

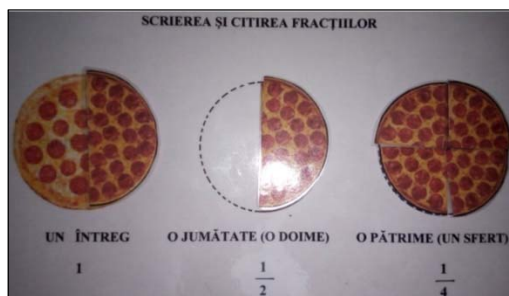
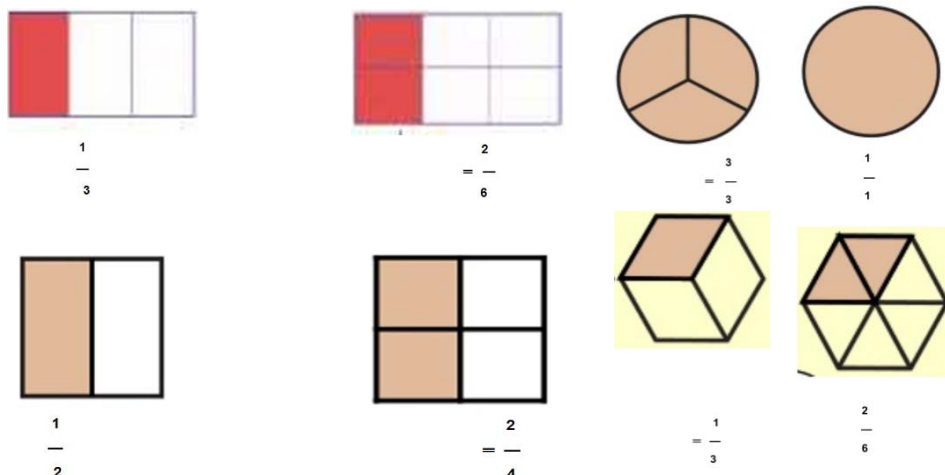


Figura nr. 7

## Exercițiul 4



Copilul primește o planșă pe care are 6 modele de fracții, reprezentate prin 6 desene. Pe rând se va privi și analiza fiecare desen cu fracția corespunzătoare. Se va observa figurile geometrice, în câte părți sunt împărțite ele, care sunt părțile colorate, cât din figură este colorată. După ce ne-am asigurat că totul este bine aprofundat, copilul va primi o altă fișă pe care sunt reprezentate fracții egale cu cele din prima fișă. Se analizează și această fișă. Dacă elevul nu conștientizează că este vorba de aceleași fracții, cele două planșe se vor apropia pentru a fi ajutat să observe, să înțeleagă că este vorba de una și aceeași fracție, dar scrise altfel. Dacă nici în acest fel, elevul nu va putea să rezolve sarcina, se va pregăti o altă fișă, transparentă care va fi suprapusă uneia din fișele analizate anterior. Prin suprapunerea unor desene diferite dar care dau aceeași suprafață colorată, copilul va înțelege că este vorba de una și aceeași fracție. Putem utiliza calculatorul pentru a modela noțiuni matematice, relații numerice etc. Noile tehnologii oferă profesorilor și elevilor deopotrivă noi forme de mediere, noi oportunități de interacțiuni sociale și cel mai important, noi ocazii de dezvoltare. Acestea, împreună, sporesc dezvoltarea cognitivă, creând noi moduri de acces în zona proximei dezvoltări.

## **Bibliografie:**

- Albu, E. (2007). *Psihologia vârstelor*. Târgu Mureș: Editura UPM.
- Bonchiș, E. (2007). *Teorii ale dezvoltării copilului*. Cluj-Napoca: Dacia.
- Bonchiș, E., Drugaș, M., Trip, S. & Dindelegan C. (2009). *Introducere în psihologia personalității*. Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Lucas, S. (1999). Etat des structurations métacognitives. *Bulletin de Psychologie*, 52(4), pp. 449-463.
- Radu, Gh. (2002). *Psihopedagogia școlarilor cu handicap mintal*. București: Pro Humanitas.
- Schaffer, H. R. (2007). *Introducere în psihologia copilului*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.
- Roșan, A. (coord.). (2015). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom.
- Vygotsky, L.S. (1972). *Opere psihologice alese*. Vol. II. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Vygotsky, L.S. (1973). *Psihologia artei*. București: Univers.

# Învățare și tehnologie

---

**Cecilia Sas**

*Universitatea din Oradea*

**Gabriela Maria Adriana Șandor**

*C.S.E.I. nr. 1 Popești*

## **Introducere**

Tehnologiile de informare și comunicare se află de o bună bucată de timp în viața noastră de zi cu zi. Nu ne putem imagina o zi în care să nu utilizăm mobilul pentru a ne accesa căsuța de e-mail, să facem o „vizită” pe rețelele sociale, fără să căutăm o locație, poate să comandăm un produs etc. Dacă ne raportăm la integrarea lor în învățământ, în procesul de învățare, parcursul nu mai este atât de rapid și eficient. Se pot formula cel puțin câteva întrebări în legătură cu utilizarea noilor tehnologii de informare și comunicare și a altor mijloace media în activitatea de învățare: cum am putea maximiza potențialul acestora în activitatea didactică, astfel încât să formăm competențele specifice fiecărei discipline de învățământ, cum să motivăm fiecare participant la activitatea de învățare (incluzând aici și profesorul), cum să adaptăm aceste instrumente tehnice la nevoile și capacitățile de învățare ale diferitelor categorii de elevi și studenți? Specialiști în tečno-pedagogii demonstrează că integrarea TIC în practica educațională poate stimula motivația elevilor și studenților în învățare și obținerea de performanțe

superioare. Internetul poate deveni un instrument care să favorizeze învățarea pe parcursul întregii vieți, să stimuleze orientarea în carieră, pentru a răspunde provocărilor educației contemporane.

Studiul de față este unul teoretic, realizat prin analiza – sinteza unor materiale publicate în literatura de specialitate, menționând aici îndeosebi lucrările lui Terry Anderson<sup>3</sup>, profesor la Universitatea Athabasca, Canada, dar și ale prof. St. Villeneuve, Universitatea din Québec – Montréal, prof. Louise Marchand, Universitatea din Montreal, alte articole consultate online.

## Delimitări conceptuale

În legătură cu problematica învățării asistate de calculator sau/și prin intermediul valorificării resurselor informaționale oferite de internet se vehiculează o varietate de termeni care de cele mai multe ori sunt utilizați ca sinonimi.

**Învățarea online** este înțeleasă ca modalitate de învățare/asimilare bazată pe utilizarea noilor tehnologii, permițând accesul la programe interactive de formare, uneori personalizate, furnizate prin intermediul Internetului, având drept scop dezvoltarea de competențe, prin desfășurarea unui proces de învățare eliberat de loc și de timp. Învățarea online susține dezvoltarea personală și/sau profesională, permițând realizarea unui progres în ritm propriu, evitarea constrângerilor legate de deplasare, de orar, de disponibilitate. Spre deosebire de formarea tradițională la distanță (un învățământ fără frecvență, de exemplu, cursuri prin corespondență) învățarea electronică se asociază în mod concret cu

---

<sup>3</sup> Terry Anderson este profesor și cercetător în învățământul la distanță din cadrul Universității Athabasca, Canada, doctor în Psihologia educației. A publicat numeroase studii și cărți referitoare la învățământul la distanță. Este titularul cursului de Tehnologie a educației în cadrul Centrului de educație la distanță, este director fondator la Institutului canadian de cercetare a învățământului la distanță, editor al Revistei internaționale de cercetare în învățarea la distanță. (*International Review of Research in Open and Distance Learning* - [www.irrodl.org](http://www.irrodl.org))

conținuturi puse la dispoziție prin intermediul tuturor tipurilor de media electronice (Internet, intranet, extranet, televiziune interactivă, CD-ROM, DVD etc.).

*Formarea/pregătirea online* este un termen utilizat uneori ca sinonim cu cel de învățare online, dar se asociază mai degrabă cu termenul englez e-learning sau online training. Termeni alternativi: învățare online, învățare prin intermediul Internetului, învățare virtuală, cyber-învățare etc. Termenii *învățare online* și *cyber-învățare* sunt mai frecvent asociați Internetului și cyberspațiului.

*Tele-învățare (telelearning)*, învățare la distanță (*distance learning*), învățare electronică sunt concepte utilizate prin contextualizare la mediile de învățare. În cazul tele-învățării, prefixul are semnificația „la distanță”. În cazul conceptului învățare electronică, acesta este un concept generic, având un sens foarte larg, incluzând învățarea asociată unor suporturi electronice ca CD-ROM-urile sau DVD-urile (după <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/index.aspx>).

### **Pentru o teorie a învățării prin intermediul noilor tehnologii de informare și comunicare**

Orice teorie ne permite să abordăm noi universuri, să ne familiarizăm cu ele. Dacă e să ne referim la educația și învățarea prin intermediul noilor tehnologii, avem nevoie de teorie pentru a ne imagina cum poate educația să valorifice mai bine, mai eficient aceste instrumente creative în scopul dezvoltării capacităților de comunicare, de acces la informare și informații pe care ni le oferă. În al doilea rând, teoria ne ajută să facem lucrurile bine, așa cum trebuie! Teoriile învățării „electronice” ne pot sprijini să investim eficient resursele și timpul extrem de limitat pe care le avem la dispoziție. În al treilea rând, o bună teorie ne ajută să nu „ne rătăcim” Ea ne ajută să înfruntăm necunoscutul și să-l interpretăm. Ne permite să integrăm practicile anterioare în contexte noi, să eliminăm – eventual – ceea ce este vetust/ ineficient în practicile

educaționale (Wilson, 1997, după Anderson, 2008, p. 46). Numeroși teoreticieni afirmă că învățarea online nu este decât o subspecie a învățării în general. Bransford, Brown & Cocking (1999) analizează patru perspective din care putem aborda contextele unei învățări eficiente: învățarea centrată pe student, învățarea centrată pe conținuturi, învățarea centrată pe evaluare și cea focalizată pe grup. Aceleași cadre de referință pot fi aplicate, afirmă Anderson (2008, p. 46), și învățării online.

*Centrarea pe student* nu este „ceva” ce trebuie să se plieze pe toate capriciile elevului, pe orice dorință a acestuia. Învățarea centrată pe elev este în egală măsură racordată la nevoile și cerințele profesorului, ale instituției școlare, ale societății. Centrarea învățării pe cel ce învață nu se reduce la nevoile și cerințele individuale, chiar dacă, în anumite situații, vom lua în considerare și astfel de aspecte. Mai corect este să afirmăm că centrarea trebuie să se realizeze pe învățare și nu neapărat pe cel ce învață. Bransford & colab. (1999) afirmă că centrarea pe student trebuie să aibă în vedere luarea în considerare a structurilor cognitive, a capacității de înțelegere a acestora. Astfel, învățarea se va realiza prin construcția și reconstrucția cunoștințelor ca rezultat al procesului învățării (după Anderson, 2008, p. 47). Cercetările privind eficiența învățării electronice, prin utilizarea a ceea ce putem numi ca fiind un „cyberspace”, relevă faptul că aceasta este dependentă de măsura în care studentul este familiarizat cu utilizarea mijloacelor de acces la informație, cu utilizarea tehnologiei ca atare. Învățarea online este un context aparte de învățare, care are propriile sale reguli (Benedikt, 1991, după Anderson, 2008, p. 67). De multe ori, în astfel de situații, elevii vin cu idei preconcepute generate de contactul anterior cu mediile virtuale de acces la informații. Nu întotdeauna instrumentarul de care dispun se suprapune peste cerințele și regulile presupuse de pedagogia învățării online.

*Centrarea pe cunoștințe / pe conținuturi* – învățarea eficientă nu se poate realiza în afara unui mediu lipsit de orice conținut, ea se realizează întotdeauna în contextul unui domeniu de studii, care are propria sa specificitate, o modalitate specifică de abordare a realității, de analiză și

interpretare a faptelor etc. Prin urmare, elevii au nevoie de oportunități de gândire, de reflecție autonomă și critică pentru a putea valorifica bogăția de informații la care pot avea acces prin intermediul noilor tehnologii. Integrarea informațiilor în sisteme de cunoștințe, transferul acestora nu se poate realiza automat, independent, autonom la nivele de vârstă la care aceste capacități nu sunt încă formate. În egală măsură, noile teorii asupra învățării fundamentate pe contextele relaționale, ne permit înțelegerea ideii potrivit căreia învățarea presupune stabilirea de legături între idei, legături între persoane (colaborare, cooperare) etc., astfel încât poate deveni evident că Internetul este un context excelent care favorizează utilizatorii în a găsi și a valorifica aceste legături.

*Învățarea centrată pe evaluare* vizează în special evaluarea formativă, acele forme și modalități de evaluare care să motiveze, să clarifice, să furnizeze feed-back ameliorativ, atât elevului, cât și profesorului. Baxter, Elder și Glaser (1996, după Anderson, 2008, p. 50) stabilesc faptul că, urmare a procesului evaluării, studenții trebuie să demonstreze cel puțin următoarele unități de competență:

- Să ofere explicații coerente la o problemă dată.
- Să creeze planuri de rezolvare a unor probleme.
- Să aplice strategii de rezolvare.
- Să poată continua o activitate și să o adapteze la noi contexte.

Învățarea cu ajutorul TIC, ca și învățarea online, oferă multiple oportunități de evaluare, acestea presupunând atât participarea profesorului, cât și posibilitatea intervenției unui „public” exterior, al altor persoane care utilizează același algoritm de lucru cu calculatorul. Cel mai important este să practicăm o astfel de evaluare care să încurajeze pe cel care învață să-și evalueze critic propria activitate de învățare. Sistemele de învățare online prezintă – în ceea ce privește activitatea de evaluare – pericolul creșterii sarcinilor pe care le au de realizat profesorii. Aceștia trebuie să identifice strategii adaptate care să permită evaluarea de tip formativ și/sau sumativ. Printre modalitățile pe care le au la dispoziție



profesorii pentru realizarea unei evaluări cât mai adecvate pot fi enumerate:

- Utilizarea computerului pentru corectarea unor activități practice ale studenților prin intermediul exercițiilor de simulare, laboratoarelor virtuale sau al altor forme automatizate de evaluare a deprinderilor.
- Crearea de către studenții înșiși a unor contexte de învățare colaborativă pentru autoevaluare în cadrul grupurilor virtuale.
- Evaluarea interindividuală.
- Evaluarea axată pe proiecte.
- Apel la rețele sociale informale unde studenții pot prezenta articole, producții proprii, reflecții personale asupra producțiilor altor studenți care parcurg același program de învățare.

**Învățarea centrată pe grup.** Perspectiva socială asupra învățării nu este una nouă. Întrebarea este în ce măsură studenții pot să învețe împreună atunci când este vorba despre învățarea online, în ce măsură pot genera împreună noi cunoștințe. Lipman (1991) vorbește despre un grup axat pe întrebări, iar E. Venger (2002) despre un grup de bune practici, pentru a evidenția în ce măsură membrii unui grup de învățare pot să se susțină și să se stimuleze unii pe ceilalți, favorizând astfel construcția și asimilarea de cunoștințe noi. Wilson (1997) descrie caracteristicile grupului de învățare online: sentimentul apartenenței, al încrederii, determinare în a participa la activități de învățare în grup (Lipman, 1991, Venger, 2002, Wilson, 1997, după Anderson, 2008, p. 51). Există însă și dezavantaje ale învățării online. Byrne, Flood & Willis (1999) enumeră posibilitatea apariției unor probleme asociate lipsei de atenție, de absența unui loc fix, de anonimatul participării, de dificultatea de a fi în același loc și în același timp cu ceilalți etc. Se evidențiază și existența anumitor așteptări pe care le au studenții, îndeosebi cu privire la participarea și apartenența la o comunitate de învățare (după Anderson, 2008, p. 51).

Într-o perspectivă istorică, educația și învățarea la distanță au constituit element de atracție mai ales pentru libertatea oferită, autonomia de a nu fi într-un anumit loc, într-un anumit timp. Anderson afirmă că ceea ce atrage studenții către învățământul la distanță nu este neapărat generat de dificultatea de a fi prezent la cursuri, ci mai degrabă de libertatea de a alege momentul și ritmul convenabil dedicat studiului, învățării. Învățarea online prin aderarea la un grup de învățare limitează această independență. Anderson pledează pentru constituirea de grupuri flexibile, care să răspundă nevoilor de învățare și particularităților fiecărui student, diferitelor sale etape de dezvoltare și învățare. Până la urmă, fiecare student își va crea propria comunitate de învățare care nu va avea caracteristicile unui context școlar, instituțional (Anderson, 2008, p.52).

### **Provocări ale învățării online**

Majoritatea acestor provocări sunt posibile răspunsuri la întrebarea „De ce învățământ online?” Încercând o grupare a acestor posibile răspunsuri, vom observa că majoritatea acestora se asociază modalităților contemporane/ actuale de acces la cunoaștere și la informații, cu efecte asupra profesorilor, pe de o parte, asupra celor care învață, pe de altă parte:

- Viteza cu care apar și dispar/ se elimină informațiile și deprinderile, caracterul efemer al acestora. Informațiile specifice unui domeniu se dublează la aproximativ 6-7 ani, iar cele științifice la aproximativ 2 ani. Acest lucru înseamnă că un specialist/profesor se poate simți depășit după aproximativ 5 ani de la absolvire, dacă nu intră într-un program de formare continuă.
- Existența unei noi fațete ale activității umane. Transferul cunoștințelor de la un domeniu la altul crește din ce în ce mai mult / este tot mai accentuat. A munci înseamnă din ce în ce mai mult a transmite cunoștințe, a produce noi cunoștințe.

Mai înseamnă și a explica și interpreta informațiile. Într-o astfel de abordare locul de muncă devine un loc al „producției” de informații, iar școala/universitatea sunt contexte de învățare, asimilare, integrare și sinteză a informațiilor, adică de transformare a lor în cunoștințe.

- Presiunea socială și economică împinge individul către o învățare permanentă. Competențele umane sunt subiectul unei dezvoltări/ schimbări la un ritm nemaiîntâlnit până în prezent. Astfel, noile tehnologii de informare și comunicare devin suporturi educative din ce în ce mai importante în actul învățării.
- TIC amplifică, stimulează și modifică numeroase capacități umane. De exemplu, memoria (cu fișierele sale, cu băncile de date, cu hyper-documentele depozitate etc.), imaginația (posibilitatea simulării unor fenomene, rezolvarea de probleme etc.), reprezentările (realitatea virtuală), raționamentul (inteligența artificială, modelarea conceptelor complexe).

Utilizarea TIC în învățarea școlară poate fi interpretată ca o „revoluție educativă”, revoluție care este generată de revoluția tehnologică și a posibilităților de vehiculare a informațiilor. La toate nivelurile societății se pot identifica și se manifestă noi oportunități, noi speranțe și vise dar și temeri. Integrarea TIC în context educațional poate fi percepută ca factor favorizant pentru modificarea practicilor pedagogice din perspectivă constructivistă. Desigur că există și opinii potrivit cărora introducerea TIC în activitatea de învățare nu va schimba nimic, școala fiind o instituție tradiționalistă prin definiție.

### **Avantaje și dezavantaje ale învățării online**

Rețelele interactive specifice societății informaționale nu sunt simple instrumente de acces la informații, ci mijloace care pot și ar trebui să fie integrate într-un proiect pedagogic. Clasa de elevi, grupele de studenți și Internetul se constituie într-un nou sistem interactiv de comunicare ce permite integrarea informațiilor, includerea acestora în cunoș-

tințe, a cunoștințelor și valorilor în elemente culturale. Rolul tradițional al profesorului se schimbă în acest context. Întrebarea care se poate formula este dacă rolul acestuia se diminuează sau, dimpotrivă, se amplifică?

	<b>Avantaje</b>	<b>Limite</b>
<b>Pentru elev/student</b>	Permite formarea deprinderilor tehnologice	Solicită deprinderi tehnice și sociale
	Dezvoltă abilități de comunicare	Tehnologia poate prezenta probleme
	Acces rapid la informații, conținuturile sunt accesibile 24 din 24 h, 7 zile din 7, indiferent de starea și interesul subiectului	Se consumă timp dacă este un conținut nestructurat sau slab structurat/sistematizat
	Poate stimula motivația și creativitatea	Gradul de satisfacție este variabil
	Flexibilitatea programului	Presupune efort, timp alocat, energie și cheltuieli financiare
	Poate răspunde mai multor stiluri și nevoi de învățare	Solicită existența deprinderilor de autoinformare și gestionare autonomă a învățării
	Interacțiune stimulativă cu profesorul	Generează așteptări de feedback care pot să nu survină imediat
	Surse de informație diversificate și multiplicabile exponențial	
	Eliminarea constrângerilor spațio-temporale	
	Oferă multiple ocazii de dialog, debateri, interacțiuni	
	Dezvoltă o gândire colectivă și favorizează accesul la grupul de comunicare (socializare și comunicare)	
	Bogăție a conținuturilor generată și de accesul la informații girate de experți la nivel mondial	

	<b>Avantaje</b>	<b>Limite</b>
<b>Profe- sor</b>	Material pentru curs disponibil nelimitat (24 din 24 h, 7 zile din 7)	Program dificil de controlat
	Conținutul poate fi rapid modificat/adaptat odată elaborat	Consum de timp, energie, căutare
	Orar flexibil	Posibilitatea apariției problemelor tehnice
	Posibilitatea contactului permanent cu elevii/ studenții	Cerința de a acorda consultanță permanentă
	Stimulează nevoia de perfecționare permanentă, curiozitatea, nevoia de a aduce mereu ceva nou	Solicită deprinderi tehnice
	Posibilitatea raționalizării judicioase a timpului de studiu	Nu primește recunoașterea timpului alocat
	Modernizarea rolului profesorului	Obligația de a inova, de a promova deschideri pedagogice
<b>Insti- tuție</b>	Imaginea unei instituții moderne	Costuri de susținere tehnică și pedagogică
	Creșterea numărului de elevi/studenți	Costuri generate de formare
	Dezvoltarea contribuțiilor originale	Drepturi de autor încă insuficient reglementate

**Tabel 1: Avantaje și limite ale învățării online (după Louise Marchand, 2002, p. 410)**

În prefața *Ghidului de practici în învățarea online*, Louise Marchand (2002) afirmă că finalitatea învățării online rezidă tocmai în învățare, fie ea individuală, colectivă sau organizațională. Fie că este o modă sau nu, învățarea prin intermediul platformelor virtuale trebuie cercetată, trebuie să i se acorde o șansă, chiar dacă nicio clasă virtuală nu posedă virtuți magice. Lipsesc interacțiunile umane care fac diferența între pedagogie și tehnologie.

Dificultățile majore generate de învățarea la distanță sunt legate, în principal, de abandonul școlar și izolarea resimțită de către studenți. Cercetări asupra acestor probleme realizate în Germania, relevă faptul că întâlnirile față-în față ale studenților favorizează un feed-back

imediat, susținere motivațională, contact social, control, ajutor individualizat, integrarea teorie-practică. Există și alte avantaje posibil de menționat: contactul cu profesorul, mijloacele didactice pot fi îmbogățite urmare a discuțiilor profesor-student, timpul alocat studiului/pregătirii poate fi mai bine organizat, studenții sunt determinați să lucreze sistematic, continuu. Studenții înșiși afirmă că doresc activități de seminar în vederea fixării cunoștințelor (50%), pentru contactul cu ceilalți colegi (7%), pentru a-și cunoaște tutorii și instituția (5%). În esență, întâlnirile față-în-față pentru studenții de la învățământul la distanță au drept scop reducerea ratei abandonului școlar, diminuarea sentimentului de izolare, creșterea eficienței în activitatea de învățare, o mai bună integrare a studenților în sistemul educației la distanță (Marchand, 2002, p. 21). Învățământul la distanță există de o perioadă lungă de timp. Inițial a fost perceput ca învățământul celei de a doua șanse. În contextul apariției învățării online, învățământul la distanță și-a regăsit titlul de noblete, suscitând un interes din ce în ce mai pregnant la nivelul tinerilor.

## **Învățarea prin intermediul rețelelor informaționale în învățământul superior**

Într-o pledoarie pentru utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicare în învățare, cu deosebire în învățământul superior, Anderson realizează o comparație între modelul tradițional de învățare și cel online, afirmând că aceasta din urmă a devenit o componentă importantă și din ce în ce mai utilizată atât în contexte formale cât și în cele informale. A-l întreba pe domnul Google ce părere are a devenit un mod de lucru accesibil, la distanță de un click, în orice moment și în orice loc. În general, orice profesor recomandă studenților să caute, să filtreze informații, să completeze și să îmbogățească informațiile de la curs cu altele, preluate inclusiv din surse existente online. Profesori și

studenți deopotrivă pot face apel la instrumente de reflecție (bloguri), de diseminare a unor rezultate ale învățării (e-portofolii) având rolul de a contribui la îmbogățirea experienței, la învățarea pe parcursul întregii vieți (Anderson, 2013, pag. 3). Un model interesant de învățare prin intermediul noilor tehnologii informaționale și de comunicare este învățarea de tip *blended learning* care accentuează învățarea interactivă, permițând profesorilor și studenților să adopte o manieră suplă de învățare prin „integrarea rațională a experiențelor de învățare față în față cu cea online” (Garrison & Vaughan, 2008, p.5 apud Anderson, 2013, p.3).

În astfel de contexte diverse, rolul studentului este sau ar trebui să fie foarte divers. Ipotezele în care acesta se poate prezenta sunt analizate de Anderson în cadrul Conferinței internaționale pe probleme de e-learning. Acesta vorbește despre studentul client, studentul implicat, studentul care se auto-dezvoltă, studentul creator. (Anderson, 2013, pp. 8-11). Diversele tipuri de rețele informaționale oferă studenților numeroase și atractive oportunități de învățare, începând de la accesibilitatea resurselor, posibilitatea de a urma diverse cursuri, programe de formare, grupuri de învățare în care se pot integra etc. Uneori, însă, excesul de posibilități de alegere se poate constitui în sursă de stres sau poate multiplica alegeri, selecții nepotrivite (Schwartz, 2009, după Anderson, 2013, p. 8). Pentru a fi eficient, studentul trebuie să-și formeze o solidă „cultură de rețea” dar și competențe specifice care să permită atitudini critice, selecții informaționale corecte și adecvate unor obiective pedagogice, nevoilor sale de învățare, capacităților sale academice. Posibilitățile de implicare a studenților, de interacțiune cu conținutul învățării sau cu alți studenți care învață online sunt multiple și au rolul de a crește gradul de satisfacție al învățării: creșterea motivației, a timpului alocat studiului etc. Constituirea grupelor de studiu și de sprijin în învățarea online permite studenților să-și organizeze învățarea, pe de o parte, posibilitățile de colaborare, pe de altă parte. În egală măsură, studenții pot să se integreze unor rețele profesionale, să identifice și să studieze

publicații cu acces liber, să participe la conferințe universitare online și la alte resurse care presupun o interacțiune directă sau indirectă cu experți. Este și o modalitate de dezvoltare a inteligenței sociale a studenților.

Anderson & Krathwohl (2001, după Anderson, 2013, p. 10) propun ca în vârful piramidei taxonomiei obiectivelor educaționale a lui Bloom să fie plasată activitatea de creație, noua ierarhie a obiectivelor fiind următoarea: a reactualiza, a înțelege, a aplica, a analiza, a evalua, a crea, transformarea substantivelor în verbe accentuând ideea de acțiune. Internetul oferă posibilități infinite de creație și difuziune a rezultatelor activității creatoare. În acest moment, ceea ce elaborează studenții pot fi „urcate” pe internet, indexate în baze de date în mod gratuit, pot fi consultate de alții, un material anume putând fi îmbunătățit, ameliorat de către alți studenți.

Cercetările au demonstrat că posibilitatea de a împărtăși altora propriile lucrări, portofolii etc., îndeosebi celor cu aceleași preocupări și/sau statut poate stimula motivația învățării. Anderson susține necesitatea stimulării studenților în a evalua și/sau ameliora lucrările altor studenți, ca sarcini creative care vor duce la dezvoltarea personală. Desigur, cu respectarea drepturilor de proprietate intelectuală (Anderson, 2013, pag. 4). În acest context, rolul instituțiilor de învățământ ar trebuie să fie orientat înspre facilitarea schimbărilor. În ceea ce privește cadrele didactice, pentru acestea, provocarea majoră rezidă în identificarea modalităților de evaluare a achizițiilor dobândite online de către studenți. O învățare de calitate necesită un context bogat în activități de grup, care, alături de participarea profesorului să stimuleze studenții în plan cognitiv.

Un rol important pentru profesor – în contextul învățării online – este acela de proiectare și organizare a cursurilor, a conținuturilor, a structurii acestora, a modalităților de adaptare la grupuri și în plan individual. În egală măsură, profesorul trebuie să asume și să practice un discurs pedagogic formativ, un rol fundamental în această perspec-



tivă revenind feed-back-ului permanent, cu rol de stimulare și remediere. Prezența indispensabilă a profesorului în spațiul online în scopul stimulării studenților dar și al temperării celor care au tendința să „domine” internetul este asociată în esență cu calitatea învățării. Dificultatea gestionării de către profesor a învățării prin intermediul platformelor de învățare derivă și din faptul că aceștia sunt experți în domeniul lor științific și nu neapărat în e-learning, context în care el trebuie să se adopte mai degrabă un rol de ghid discret decât unul de expert care controlează totul. Există sugestii potrivit cărora profesorul trebuie să fie un e-moderator educațional cu o bună expertiză în domeniul pedagogic.

Se constată totuși că era tehnologiilor moderne de comunicare și acces la informații nu a modificat în profunzime rolul profesorului. Pentru a fi eficient, profesorul trebuie să contureze trasee de învățare în corespondență cu resursele și cu activitățile în care îi implică pe studenți, fiind în egală măsură eficient și în ceea ce privește gestionarea rețelelor de comunicare informatică. A-și construi o identitate „electronică” printr-o prezență inteligentă și coordonată pe net poate fi un țel de asumat dar și un instrument strategic pentru profesorii care gestionează învățarea online.

Literatura de specialitate inventariază existența mai multor stiluri, tipologii ale identității online a profesorului din învățământul superior. (Barbour & Marshall, 2012) Autorii menționați desemnează aceste identități cu termenul de „persona”, un fel de avatar pe care profesorul și-l creează pe net. Sunt menționate identitatea formală/ oficială, identitatea „completă”, identitatea „în rețea”, identitatea educațională și identitatea „incontrolabilă” .

Cea dintâi este o identitatea instituțională, creată de cele mai multe ori sub forma unei pagini pe situl web al universității care prezintă CV-ul, competențele, disciplinele gestionate etc. Este o identitate statică, controlată din exterior. Identitatea „de rețea” este generată de interacțiunea cu multitudinea de pagini web necesare gestionării activității cu stu-

denții, în timp ce identitatea „completă” vine să lărgască contextele de comunicare cu studenții, utilizând inclusiv Facebook-ul în acest scop, ceea ce poate conduce la integrarea vieții „reale” în învățare. Identitatea educativă se conturează în activitatea cu studenții prin schimburi informaționale cu aceștia sau cu alți colegi. Identitatea „incontrolabilă” este cea creată de ceilalți, prin evaluările formale sau informale pe care studenții le pot realiza. Percepția asupra profesorului poate fi impregnată de note pozitive, dar și de elemente negative (Barbour & Marshall, 2012).

Accesul la tehnologie crește exponențial, la fel cum se multiplică accesul la un conținut informațional din ce în ce mai divers și mai complex. Numărul de reviste științifice cu acces liber este din ce în ce mai mare, paginile de analize și dezbateri ale unor comunități științifice oferă un acces multiplu la informații iar resursele pedagogice online cresc într-un ritm exponențial. Prin urmare, afirmă Anderson, teoria învățării online trebuie să se adapteze unui conținut informațional abundent care se cere a fi filtrat, selectat și adaptat unor obiective psihopedagogice. Și aceasta pentru că educația nu este doar o problemă de acces la conținut. Provocarea cea mai mare rezidă în creșterea capacității de comunicare și interacțiune (Anderson, 2003). În Canada, preocupările pentru profesionalizarea formării cadrelor didactice sunt orientate inclusiv înspre formarea competențelor specifice necesare utilizării TIC în contexte pedagogice. Concret, competența specifică referitoare la acest aspect presupune „integrarea tehnologiilor de informare și comunicare în pregătirea și conducerea activităților de predare-învățare, în conducerea învățământului și dezvoltarea profesională” (Villeneuve, 2013, p. 24).

Reflecțiile asupra învățării online trebuie să conducă la cunoașterea și „exploatarea” acestui mecanism de învățare. Nicio platformă nu are în sine atributul de a determina învățare, nicio clasă sau grupă virtuală nu dobândește virtuți magice. Interacțiunile dintre cei care învață și conținuturile informaționale, pe de o parte, dintre studenți și

tehnologie, pe de altă parte sunt determinative pentru reușita învățării. În aceasta constă superioritatea pedagogiei asupra tehnologiei (Marchand, 2002). Așa după cum ne putem imagina, modalitățile de realizare a educației, oferta educațională – în conținut și mijloace de realizare – va crește, se va diversifica continuu. A învăța va deveni un mod de existență pe parcursul întregii vieți. Dacă acest lucru va fi prin intermediul tehnologiei sau nu, rămâne la alegerea fiecăruia.

### **Bibliografie:**

- Anderson, T. (2003). Getting the mix right: An updated and theoretical rational for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2).
- Barbour, K., & Marshall, D. (2012). The academic online: Constructing persona through the World Wide Web. *First Monday*, 17(9).
- Marchand, L. (2001). L'apprentissage en ligne au Canada: frein ou innovation pédagogique ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 2001, p. 403-419.
- Marchand, L. (2002). *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne*. GRAVTI.
- Villeneuve, S., Collin, S., Karsenti, Th. (2013). Facteurs influençant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication chez les stagiaires en enseignement du secondaire. *Éducation et francophonie*, XLI(1), pp 30-44.

# Intervenția timpurie în viziunea Mariei Montessori

---

**Enikő Revesz**

*C.S.E.I. „Orizont” Oradea*

**Cecilia Sas**

*Universitatea din Oradea*

## **Maria Montessori – reprezentantă a „educației noi”**

Maria Montessori a fost o personalitate marcantă în domeniul pedagogiei științifice, deschizând calea către apariția unei puternice mișcări pedagogice de la începutul secolului al XX-lea – „educația nouă”. La vârsta de 25 de ani, a terminat Facultatea de Medicină, și, depășind convențiile sociale ale vremii, a devenit prima femeie-doctor în Italia. La clinica psihiatrică din Roma, dobândind experiențe valoroase privind copiii cu deficiențe mintale, și-a dat seama că reabilitarea și recuperarea acestora se realizează nu numai prin tratament medicamentos ci și prin instrucția și educația lor adecvată. În 1907 a înființat „*Casa dei bambini*” din Roma pentru copii defavorizați socio-economic. Experiențele sale teoretice le-a răspândit cu ocazia cursurilor internaționale organizate în Anglia, Austria, Olanda, Germania, Italia (Montessori, 1997, pp. 7-12). În 1931, Maria Montessori a numit un delegat al său personal spre a coordona activitatea montessoriană în țara noastră. Cu

prilejul primului Congres al educatoarelor din România în 1933 s-au publicat diferite lucrări în care s-a prezentat metoda Montessori, dintre acestea cele mai renumite reviste fiind „Copilul” tradusă de I.S. Firu și „Școala și familia de mâine” a lui Marin Biciulescu. Prima școală Montessori sub conducerea lui I.R. Pogoneanu și I.Ș. Firu a funcționat între 1934-1935 și a avut mobilier și material didactic complet. Tot în anul 1934, odată cu persecuțiile exercitate de regimul fascist împotriva Mariei Montessori, școlile acesteia au fost închise și orice activitate montessoriană interzisă. În aceste condiții, a început exilul involuntar al Mariei Montessori, mai întâi în țări libere din Apus, apoi în India, până la sfârșitul războiului, când Maria și fiul ei – care a însoțit-o pretutindeni în peregrinările prin lume – s-au întors în Europa, stabilindu-se definitiv în Olanda, la Amsterdam. Din inițiativa UNESCO, în 1970, s-a sărbătorit centenarul nașterii Mariei Montessori în toate țările. La București s-a organizat un simpozion Montessori. Cu acest prilej au apărut diferite articole despre opera sa teoretică și practică (Damaschin L. Ș., 2012, p.14).

### **Montessori și dezvoltarea copilului**

În opinia Mariei Montessori, fiecare copil poate să-și mobilizeze diversele ipostaze ale inteligenței. Exercițiile inspirate din viața cotidiană, din practică, solicită modalități de acțiune în plan kinestezic, contactul direct cu obiectele materiale stimulează simțurile, dar implică și capacități posibil de asociat inteligenței spațiale, verbale sau intrapersonale. Similitudinile cu teoria lui Gardner privind inteligențele multiple sunt evidente. M. Montessori a realizat într-o manieră proprie abordarea mecanismelor dezvoltării potențialului uman. Teoria sa permite elaborarea de noi practici educaționale care să respecte diversitatea umană și să favorizeze dezvoltarea plenară a fiecărui copil.

Cu mai bine de o jumătate de secol înaintea lui Gardner, M. Montessori evidențiază aceeași viziune cu privire la potențialul uman și

elaborează o abordare pedagogică axată pe observarea comportamentului copiilor. Ea evidențiază faptul că fiecare copil dezvoltă un număr mare de capacități cu condiția existenței unui mediu stimulativ și adaptat nevoilor specifice ale dezvoltării. Materialele descrise și utilizate de Montessori în educația copilului mobilizează toate formele inteligenței: cutia cu bețișoare pentru însușirea numerației și a corespondenței cantitate – număr, barele roșii și albastre destinate însușirii numerației, dar și a calculului aritmetic, cifrele în relief, clopoțelii care au rolul de a stimula atenția auditivă dar și sensibilizarea copilului la o lume mai complexă, aceea a sunetelor muzicale etc. Formația științifică a Mariei Montessori se evidențiază în preocuparea pentru găsirea celor mai eficace metode de dezvoltare a inteligenței matematice, a înțelegerii relațiilor dintre obiectele concrete și simbolurile care le pot înlocui.

Suntem uimiți astăzi de simplitatea mijloacelor propuse de Montessori, dar și de eficacitatea și perenitatea lor. Barele colorate dar și bețișoarele reprezintă fundamentul sistemului zecimal (prima bara măsoară 10 cm, a doua 20 cm etc.). Copilul va conceptualiza mai târziu relațiile matematice, dar utilizarea acestui material în primele etape ale însușirii aritmeticii este esențial. Forța materialului propus de Montessori în învățarea matematicii constă în aceea că asigură un sprijin senzorial, o ancoră, o punte de legătură între o realitate concretă și viitoarele abstracțiuni la care va avea acces copilul. Identificăm cu relativă ușurință conceptele psihologiei constructiviste, dar îndeosebi ideile promovate de „educația nouă” (Dewey, Claparède, Decroly), cu interesul pentru cunoașterea copilului stimulată și de pedagogia experimentală, marcând astfel trecerea de la o educație centrată pe educator (magistro-centrism), la o educație care pune în centrul preocupărilor sale copilul (pedo-centrism) (Stanciu, 1993, p. 109).

Interesantă este concepția potrivit căreia dezvoltarea ființei umane nu este consecința acțiunii unor stimulenți exteriori, ci a unui „germene

misterios”, a unor impulsuri interioare naturale, ce acționează sub impulsul anumitor legi. Prin urmare, dezvoltarea fizică și psihică a copilului este dependentă de gradul de satisfacere a nevoilor sale și de măsura adecvării metodelor și conținuturilor educației la ceea ce Montessori numește a fi „perioade senzitive”. Dacă pe parcursul acestor perioade se oferă copilului posibilitatea exersării în activități adecvate trebuințelor interne, se creează condiții pentru dezvoltare. Primii 6-7 ani din viața copilului sunt extrem de importanți în viziunea Mariei Montessori, copilul posedând o „formă mintală” pe care Montessori o denumeste ca fiind „mintea absorbantă” (Montessori, 1977, p. 296). Asociată acestei idei este și cea de *libertate a copilului*, care devine de fapt un principiu fundamental al teoriei montessoriene. Copilul este liber atunci când se poate manifesta potrivit cerințelor naturii sale („natura” copilului se referă la ansamblul particularităților psihologice de vârstă și individuale n.n.). Cine respectă natura copilului, respectă și libertatea acestuia. Acest principiu fundamentează și dreptul copiilor de a-și alege singuri ocupațiile, activitățile pe care să le desfășoare. De altfel și la trecerea elevilor dintr-o clasă în alta, Montessori apreciază că acest lucru înseamnă o trecere spre un grad mai înalt de independență.

Maria Montessori este fără îndoială o deschizătoare de drumuri în pedagogie. Reflecțiile sale cu privire la dezvoltarea umană o plasează printre pionierii descrierii unei teorii experimentale asupra dezvoltării „embrionului spiritual”. Deși studiile destinate psihologiei copilului erau încă la început, Montessori încearcă să-și fundamenteze ideile pe noile descoperiri psihologice, psihologia experimentală a lui Edouard Claparède fiind unul dintre pilonii științifici la care se raportează. În opinia Mariei Montessori primii doi ani din viața copilului sunt cei mai importanți pentru că pe parcursul lor se petrec achizițiile acelor comportamente care vor constitui personalitatea de mai târziu.

## **Rolul adultului în pedagogia Montessori**

Când vorbim despre „pedagogia Montessori”, evocăm câteva idei care au devenit extrem de răspândite în plan teoretic, dar și practic: mediul educațional și materialul favorizant al dezvoltării. Însă, una dintre ideile de forță ale pedagogiei montessoriene subliniază rolul adultului în educație, ideea potrivit căreia adultul face parte din mediul creat, mai mult decât atât, el este cel care organizează acest mediu stimulativ în educație. Lucrurile pe care le punem la dispoziția copiilor trebuie să fie expresia cea mai profundă a atitudinilor specifice ale educatorilor în ceea ce privește transformările vizate. Adultul este cel care trebuie să reflecteze asupra actului educațional, să-și fundamenteze acțiunile pe știință, să acționeze perseverent în realizarea transformărilor vizate, întocmai cu omul de știință care are răbdarea de a repeta mereu și mereu aceeași experiență, observând efectul până când acesta va deveni o realitate controlabilă. Adultul-educator trebuie să fie asemeni omului de știință: modest în raport cu grandoearea naturii, a realității pe care o cercetează și încearcă să o transforme, cu conștiința deplină a misiunii sale. În pedagogia Montessori rolul pedagogului este de a observa copiii, de a pregăti mediul favorabil pentru autoformare: „astfel am descoperit că educația nu este ceva făcut de profesor, ci că ea este un proces natural care se dezvoltă spontan în ființa umană. Nu este însoțită prin ascultarea vorbelor, ci în virtutea experiențelor prin care copilul acționează asupra mediului său. Sarcina profesorului nu este să vorbească, ci să pregătească și să aranjeze o serie de motive pentru activitate culturală într-un mediu special organizat pentru copil” (Montessori, 2006, p.12).

Educatorul creează situații de învățare, el fiind partea integrată a mediului pregătit, direcționând activitatea, stimulând interesul copiilor, instruind nevoile și interesele acestora. Pedagogul intervine în activitate numai în cazul dacă copilul are nevoie de ajutor, nu poate să se descurce



singur, nu știe ce să facă, sau îi deranjează pe colegi. Educatorul nu pedepsește copiii, dar nici nu le oferă recompense. Singura recompensă a copilului este satisfacția provenită din faptul că a realizat un lucru bun și corect, bazându-se pe propriile lui puteri. Când copilul greșește, materialul va fi strâns și reluat după o perioadă de timp, iar dacă în timp copilul repetă aceeași greșeală, pedagogul îi oferă oportunități de învățare. Copiii sunt liberi să-și aleagă singuri activitățile și locul de desfășurare al acestora. Dacă dau dovadă de vitalitate și mulțumire de sine după lucrul cu materialele, scopul este realizat (Damaschin, 2012, p.20). M. descrie astfel trăsăturile de caracter ale „noului profesor”: „în loc să vorbească cu ușurință, el trebuie să cucerească puterea de a tăcea; în loc să predea, el trebuie să observe; în loc să afișeze un fel de infailibilitate, el trebuie să-și asume postura umilinței” (ibid.). M. Montessori recomandă profesorului să renunțe la prejudecăți care aduc deservicii copilului. Profesorul va pregăti un mediu educațional lipsit de bariere, în care să i se ofere copilului tot ceea ce are nevoie pentru a se dezvolta. Adultul, conștient de misiunea sa educativă, va trebui să-și dezvolte capacități auto-transformatoare, făcându-și un examen de conștiință asupra unor caracteristici/ atitudini care pot prejudicia copilul: orgoliul de a-și supraestima rolul în educație, mânia generată de posibilele eșecuri ale copilului etc. Profesorul va interveni doar atunci când copilul are nevoie de ajutor, dezvoltându-și, prin observația și experiență, capacitatea de a sesiza dificultățile apărute: „rolul noului profesor este acela al unui ghid. El ghidează copilul în utilizarea materialului, în căutarea celui mai potrivit cuvânt, în clarificarea fiecărei sarcini, în vederea evitării pierderii de energie, în vederea realizării echilibrului necesar”.

### **Actualitatea pedagogiei Mariei Montessori**

Actualitatea pedagogiei montessoriene este dovedită și în secolul al XXI-lea prin noi cercetări științifice. În primul rând Maria Montessori demonstrează cu succes posibilitatea dezvoltării unor calități ale perso-

nalității care și în prezent sunt deosebit de importante: independență, recunoașterea problemelor, competența de a face față problemelor, creativitatea, capacitatea de cooperare. Putem observa că aceste calități sunt foarte asemănătoare cu cele formulate cu mai mult de jumătate de secol mai târziu: „în psihiatrie, normalitatea este înțeleasă ca fiind competența de a face față problemelor, atitudinea realistă față de sine și de mediu, capacitatea de creștere și dezvoltare continuă, orientarea flexibilă, creativă spre înțelegerea situațiilor concrete” (Zamfir & Vlăsceanu, 1993, p. 333).

Alte calități propuse de către Montessori și care sunt indispensabile și în societatea prezentă sunt toleranța, acceptarea diversității, cunoașterea și aprecierea culturii și tradițiilor diferitelor națiuni-condiție hotărâtoare pentru a trăi în pace alături de alte etnii, dragostea față de natură, ocrotirea mediului. Având în vedere că nivelul de dezvoltare a personalității copilului depinde în mare măsură de mediul social din care acesta provine, putem afirma iarăși cu curaj, că pedagogia montessoriană este extrem de actuală, deoarece și în prezent diferențele între copiii în școlile normale devin din ce în ce mai mari. Cei care cunosc puține cuvinte, vor avea dificultăți în însușirea cititului, iar cei care nu înțeleg ceea ce citesc, vor avea probleme la toate materiile. **Principiile** de bază ale pedagogiei montessoriene sunt:

- Accentul se pune pe formarea de calitate a abilităților copilului, și nu pe cantitatea informațiilor însușite.
- Respectarea ritmului de dezvoltare al fiecărui copil, astfel încât procesul de învățare să constituie izvorul bucuriei și al succesului.
- Demnitatea fiecărui om este de neatins. Stima reciprocă se bazează pe aprecierea egalității oamenilor indiferent de diferențele individuale, cunoștințe, capacități sau poziție socială; „*Măreția personalității umane începe din momentul nașterii*” (Montessori, 2006, p.9).
- Fiecare persoană se străduiește să arate respect celui alt și propriei persoane.

- Școala dă profesorilor și elevilor libertate în măsura în care aceasta poate fi dusă cu responsabilitate.
- Relațiile interpersonale sunt caracterizate prin prietenie, respect și înțelegere.
- Fiecare persoană se străduiește să aplaneze conflictele într-un mod cât mai corect fără a apela la violență.
- Școala are nevoie de încrederea și colaborarea părinților, pedagogilor și a elevilor. Colaborarea strânsă este indispensabil pentru a crea condiții optime pentru învățare.
- Asigurarea unui mediu pregătit care să ofere copiilor bucurie și motivație. Acest mediu educativ trebuie să îndeplinească următoarele criterii:
  - Manevrabilitatea: mobilierul (măsuțele și scăunelele) să fie pe măsura copiilor, să fie ușoare să poată fi transportate de copii de 4 ani, să poată da copiilor posibilitatea de a se adapta, în loc să stea nemișcat.
  - Structurarea pe arii curriculare: asigurarea unui set special de instrumente care sunt grupate în 5 zone distincte.
- Dezvoltarea deprinderilor de viață practică. În cadrul acestei arii curriculare există 4 grupe distincte de exerciții: îngrijirea personală, îngrijirea mediului înconjurător, dezvoltarea relațiilor sociale, jocul tăcerii (coordonarea și armonia mișcării corporale). Acestea urmăresc formarea unui individ independent și autonom. Activitățile favorizează dezvoltarea independenței, a încrederii în sine, a deprinderii de a păstra ordinea la locul de muncă și de odihnă, coordonarea și concentrarea.
- Dezvoltare senzorială se realizează cu ajutorul unui set de materiale care-i ajută pe copii în rafinarea experiențelor de observare, ascultarea sunetelor, de atingere, de rafinarea gustului și mirosului. Exercițiile senzoriale dezvoltă gândirea, desemnează primii pași în înțelegerea conceptelor abstracte învățate.

- Însușirea matematicii este un proces mental care începe de la un nivel concret și care progresează spre un nivel abstract.
- Limba și comunicarea trebuie abordate integrat prin combinarea foneticii cu noțiunile de vocabular cu noțiunile de gramatică și de studiere a textului literar.
- Educația cosmică include noțiuni de istorie, geografie, botanică, zoologie, fizică, chimie, astronomie, geologie, antropologie, muzică, artă plastică, sport. Prin acestea se realizează transmiterea unei viziuni clare asupra întregului univers.
- Esteticul (mediul trebuie să fie atrăgător, materialele să fie aranjate pe rafturi, aerisit).
- Păstrarea ordinii și curățeniei- fiecare obiect trebuie să aibă un loc stabil, să fie în stare bună de funcționare (Damaschin, 2012, p.16).
- „Ajută-mă să fac singur“, propoziția rostită de un copil din prima grădiniță deschisă de M. Montessori a devenit teza de bază a pedagogiei montessoriene. Munca instructiv-educativă se bazează pe autoperfecționare și libertate în activitate. Libertatea fizică este asigurată prin utilizarea instrumentelor speciale care să dezvolte ambele emisfere ale creierului; libertatea mentală-afectivă se realizează printr-o serie de exerciții cheie (experiența concretă ajută copilul să ajungă la conceptualizare) care asigură o viziune globală asupra lumii; libertatea spirituală, prin exerciții cheie, cu ajutorul cărora copiii ajung la cunoașterea universului evolutiv (Ujhelyi, 2006, p. 5).

Astfel putem afirma că metoda Montessori creează o viziune globală asupra lumii definită în timp și în spațiu, și este bine fundamentată din punct de vedere filozofic, psihologic, pedagogic și științific (Ujhelyi, 2006, p. 5). Materialele didactice sunt autocorective, nu este nevoie de intervenția adultului, pentru că copilul percepe cu ușurință eroarea. Fiecare material există într-un exemplar, va fi utilizat numai pentru

activitatea destinată, după aceea pus la locul lui. Pe măsură ce materialele se inter-relaționează, utilizarea lor corectă trebuie să promoveze o mai bună înțelegere a unui concept (Damaschin, 2012, p.19).

## Exemple de activități fundamentate pe teoria Mariei Montessori

Activitățile pe care le propunem sunt inspirate din elementele teoretice și din activitatea practică ale autoarei. Este de menționat, o dată în plus, faptul că M. Montessori a fost deopotrivă teoretician, dar și practicant. Spre deosebire de alte sisteme de gândire pedagogică propuse de diferiți teoreticieni care nu au fost valorificate pe teren pedagogic sau au fost aplicate mult mai târziu, metodele Mariei Montessori au fost efectiv aplicate în grădinițele și școlile create, organizate și conduse de aceasta. Ceea ce propunem este axat pe modalitățile de valorificare a materialelor recomandate de M. Montessori în învățarea numerației și a operațiilor aritmetice.

**Activitatea 1.** *Utilizarea barelor roșii-albastre* (vârsta de 3 ani și jumătate și 4 ani).

- Obiective:*
- recunoașterea cantităților;
  - formarea conceptului de număr;
  - realizarea seriei de numere 0-10;
  - dezvoltarea motricității fine;
  - dezvoltare memoriei vizuale și orientării spațiale;
  - dezvoltarea capacității de analiză și sinteză;
  - controlul impulsivității.

*Materiale:* zece bare, lungimea cărora prezintă un raport de la unu la zece. Diferitele segmente de zece cm sunt colorate alternativ în roșu și în albastru, de aceea ele se pot distinge în fiecare bară și se pot număra. Dacă cea dintâi dintre ele reprezintă valoarea 1, celelalte reprezintă, succesiv, valorile: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Avantajul acestui material este că o bară formează un singur tot, deși în acest tot unitățile sunt distincte și se pot număra.

*Descrierea activității:*

a. Cerem copilului să așeze barele în ordinea lungimii și să numere segmentele roșii și pe cele albastre, începând cu bara cea mai mică, adică: unu; unu și doi; unu, doi, trei etc., întotdeauna începând cu unu, la fiecare bară, de la stânga spre dreapta. După aceea, se cere să denumească fiecare bară în parte, de la cea mai scurtă la cea mai lungă, după numărul total de segmente pe care le cuprinde seria, atingând cu degetul capetele lor din stânga, care cresc gradat, și în felul acesta se numără segmentele barei lungi: 1, 2, ... 9, 10. **Evaluare:** cerem ca această prezență a lui 10 pe cele trei laturi să fie verificată de către copil, care repetă de mai multe ori exercițiul, spontan, pentru că îl interesează.

b. De acum încolo, la exercițiile senzoriale de recunoaștere a pieselor mai lungi și mai scurte se vor adăuga cele de enumerare. Se aruncă piesele pe jos, sau se amestecă pe o măsuță, apoi educatorul alege una din ele, lăsând copilul numai să o vadă, îi cere să numere segmentele; de ex. cinci. După aceea cere copilului să aleagă cea mai lungă. Copilul alege cu ochii, iar pedagogul îi cere să se verifice dacă a ghicit, dar nu comparând lungimile, ci numărând segmentele. Copiii atribuie după aceea un nume fiecărei piese din serie, spunând de acum încolo piesa nr. 1, piesa nr. 2 etc. În sfârșit pentru economia de vorbe, vor spune, manevrându-le: unu, doi, trei etc. **Evaluare:** copiii sunt rugați să verifice prin numărarea segmentelor (Montessori M., 1997, p. 259).

**Activitatea 2.** *Exerciții cu numere: asocierea semnului grafic cu cantitatea* (vârsta de 5 ani)

*Obiective:*

- recunoașterea cantităților;
- asocierea semnului grafic cu cantitatea;
- dezvoltarea motricității fine;
- dezvoltare memoriei vizuale și orientării spațiale.

*Materiale:* Două cutii cu compartimente pentru numere. Cutiile constau dintr-o tăbliță orizontală, împărțită în cinci compartimente, prin niște borduri mici care ies în relief (în aceste compartimente pot așeza

diferite obiecte) și o a doua tăbliță verticală, îmbinată cu prima în unghi drept, împărțită și ea în cinci, prin linii verticale desenate: în fiecare spațiu o cifră. În prima cutie sunt cifrele: 0, 1, 2, 3, 4, 5 iar în a doua: 6, 7, 8, 9, 10; puzzle cu numere 1-10.

*Descrierea activității:* Se dau copilului obiecte diferite, pentru a varia exercițiul. După ce am pus un grup de astfel de obiecte lângă copil, el trebuie să le așeze la loc, adică un disc în compartimentul desenat cu cifra 1, două discuri în compartimentul desenat cu cifra 2.

*Evaluare:* a. Copilul solicită verificarea/evaluarea de către educatoarele (Montessori M., 1997, p. 260).

b. Copilul este rugat să caute perechea cartonașelor. Prin reconstituirea cărților, copilul poate să se autocontroleze.

**Activitatea 3.** *Asocierea semnului grafic cu cantitatea în centrul 0-100 cu ajutorul tablei SEGUIN*

*Obiective:*

- recunoașterea simbolurilor 11-100;
- asocierea cantității cu numărul corespunzător;
- numărare în centrul 0-100;
- formarea conceptului de număr în centrul 0-100.

*Materiale:* 2 table din lemn care sunt împărțite în 5-5 părți. Pe prima tablă sunt numerele de la 10 la 50, iar pe a doua de la 60 la 90, ultima parte este goală. 9 tăblițe din lemn cu numerele 1-9, o cutie cu 9 bucăți de șiruri de mărgel aurii pentru zeci și zece mărgel pentru unități.

*Descrierea activității:* se cere copilului să așeze tăblițele 1,2,3... pe tabla SEGUIN formând numerele 11-19, iar lângă cifre să pună numărul de mărgel corespunzător. După aceea se formează cu cifre numerele 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90 așezând lângă fiecare numărul corespunzător de șiruri de mărgel. A treia oară se cere formarea numerelor alcătuite din zeci și unități asociindu-le cu cantitatea de mărgel adecvate.

*Evaluare:* Copilul solicită verificarea/evaluarea (Ujhelyi J., 2006, p. 18).

**Activitatea 4.** *Adunarea și scăderea cu numere de la 1 la 20 (vârsta de 5 ani).*

*Obiective:* - adunare prin numărare  
- dezvoltarea orientării în sistemul numeric zecimal  
- dezvoltarea capacității de analiză și sinteză;

*Materiale:* barele cu lungimea gradată, fișe cu adunări, scăderi, tabel numerotat pentru autocontrol.

*Descrierea activității:* Barele numite cu numărul pe care îl reprezintă: unu, doi, trei etc. Se așează în ordinea lungimii sau în ordinea numerelor. Se cere copilul să așeze bara unu la capătul barei nouă, să așeze bara 2 la capătul barei 8, să așeze bara 3 la capătul barei 7, să așeze bara 4 la capătul barei 6. S-au format patru bare, toate egale cu zece. Bara 5 rămâne izolată; s-o întoarcem în sensul lungimii; măsurăm și vom vedea că zece rezultă din dublarea lui cu cinci. Acest exercițiu se repetă de mai multe ori, în timpul acesta copilul învață un limbaj mai tehnic: 9 și cu 1 face 10, cinci luat de două ori, face zece etc. În sfârșit, copilul este învățat să scrie indicele plus, egal și înmulțit:  $9+1=10$ ;  $8+2=10$ ;  $7+3=10$ ;  $6+4=10$ ;  $5 \times 2=10$ .

Când toate acestea s-au învățat bine și s-au fixat pe hârtie, li se atrage atenția asupra lucrării când se pun la loc toate barele care mai înainte au fost grupate spre a face zece: se ia din zece bara patru și rămân șase; se ia din zece bara 3 și rămân șapte etc. Cât privește bara cinci, ea este jumătatea lui zece, zece împărțit în două părți egale face cinci. Astfel poate scrie:  $10-4=6$ ;  $10-3=7$ ;  $10-2=8$ ;  $10-1=9$ ;  $10:2=5$ .

Odată ce am ajuns să-i facem pe copil stăpâni pe aceste exerciții, multe alte exerciții sunt făcute în mod spontan de copiii înșiși. Îl putem face pe trei din două bare? Se pot face doi din patru? Apoi scriem:  $3+1=4$ ,  $4-3=1$ ,  $4-1=3$ .

Operațiile învățate cu cifre până la zece continuă până la douăzeci fără să întâmpinăm vreo dificultate. Copiii sunt ceruți ca să așeze bara 1 deasupra lui 9, 2 deasupra lui 9, 3 deasupra lui 9 etc.



*Evaluare:* se cere copilului să așeze barele pe tabelul numerotat. Copilul se verifică singur prin numărarea segmentelor (Montessori M.,1997, p. 264).

**Activitatea 5. Înmulțirea și împărțirea.**

*Obiective:*

- realizarea seriilor de numere;
- înțelegerea construcției tablei înmulțirii;
- memorizarea tablei înmulțirii.

*Materiale:* o tablă din lemn cu 10X10 găuri și o fereastră în care se poate îmbina cartonașe cu numerele 1-10. În primul rând al tablei sunt scrise cu roșu numerele 1-10. O cutie cu cartonașele numerelor 1-10 și un disc roșu. O cutie cu 100 de mărgel. Fișe cu înmulțiri, tablă pentru autoverificare care conține 100 de mici cuburi care din zece în zece sunt vopsite cu altă culoare, fiecare grup reprezentând o tablă a înmulțirii. Pe spatele cuburilor există rezultatele înmulțirilor.

*Descrierea activității:* Copilului i se cere să așeze două mărgel în prima coloană a tablei. Avem unu ori două mărgel care fac două; să așeze încă două mărgel , acum avem două ori două mărgel care fac patru, și tot așa până de zece ori câte două mărgel. Discul roșu este așezat lângă numărul care ne arată de câte ori avem câte două mărgel. Manipularea cu obiectele concrete se repetă până ce se învață bine și după aceea se fixează pe hârtie. În faza următoare se izolează tabla înmulțirii cu doi prin scoaterea cuburilor roșii din cutia a doua. Copilului i se cere să așeze în ordine înmulțirile: 1X2, 2X2,...10X2, realizând în timp și seria numerică: 2,4,6,8,10,...20. Urmează memorarea tablei înmulțirii, După aceea copilul primește cartonașe cu înmulțiri pe care le rezolvă singur.

*Evaluare:* Copilul se verifică singur cu ajutorul mărgelilor sau cuburilor (Ujhelyi, 2006, p. 21).

## **Bibliografie:**

- Damaschin, L. Ș. (2012). *Metoda Montessori – O alternativă educațională*.
- Montessori, M. (1977). *Descoperirea copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Montessori, M. (2006). *Mintea absorbantă*. Drobeta Turnu-Severin: Editura A.P.A.
- de Saint Germain, E. (2015). *Montessori et Gardner: Une approche scientifique des potentiels humains*.
- Stanciu, I. G. (1993). *Istoria pedagogiei*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Ujhelyi, J. (2006). *Mária Montessori pedagógiai módszere*. Pécs.
- Zamfir, C. & Vlăsceanu, L. (1993). *Dicționar de sociologie*. București: Babel.

# Creativitatea la vârsta preșcolarității

---

**Loredana Stativă**

*Grădinița nr. 1 Beiuș*

## **Specificul creativității la vârsta preșcolară**

Jocul, ca activitate principală a preșcolarilor, și învățarea oferă copilului nenumărate prilejuri de combinare și recombinație a reprezentărilor disponibile pentru construirea propriului real. Ascultând povești, povestiri, basme, copilul reconstituie principalele momente ale narațiunii. Jucându-se cu creionul pe hârtie, obține linii și figuri neobișnuite; exersându-și vocea descoperă diferite ritmuri și melodii care îi rețin atenția; frământând o bucată de plastilină, descoperă forme deosebite; punând cuburile unul peste altul descoperă tot felul de construcții interesante. Potențialul creativ al preșcolarului se manifestă în toate activitățile cotidiene: joc, desen, pictură, însă cadrul cel mai important de manifestare îl constituie jocul, cu toate formele sale. Conduita ludică constituie o premisă pentru viitorul comportament creativ care se va materializa în produse noi, originale cu valoare socială (Rafaila, 2002). Jocul de mânuire al obiectelor este simplu și se îmbogățește treptat prin combinarea mișcărilor și prin descoperirea unor multiple utilizări ale jucăriilor. Jocurile de construcție imită și reproduc modele de acțiune implicate în situații de viață, întâlnite în viața adulților și a obiectelor,

copilul reproducându-le prin simplificare, datorită percepției și gândirii sincretice care nu permit sesizarea relației dintre elementele care sunt dictate de emoțiile și dorințele sale; construind un avion îl plasează într-un parc, curte ori în apropierea unui animal sau personaj (Golu, Zlate și Verza, 1998). Jocul de creație este un joc cu subiecte din viața cotidiană, în care preșcolarul imita și reproduce modele de comportament oferite de cei din jur, însă le selectează doar pe acelea care sunt în acord cu dorințele și preferințele sale. Modelele sunt preluate spontan și pentru desfășurarea rolurilor asumate se folosesc obiecte reale, dar și semnificații proprii. La început acțiunile reproduse sunt simplificate, însă combinându-le, copilul le complică, le îmbogățește cu cele acumulate în experiența anterioară. Ficțiunea acestor jocuri nu este absurdă, ci constructivă și originală. Realitatea reprezintă o sursă, criteriu de verificare, câmp de explorare și identificare. Copilul experimentează empatia față de personajul pe care îl interpretează. Acest joc oferă prilejul de a se transpune în trecutul trăit sau chiar în viitor. Jocul cu subiecte din basme și povești oferă preșcolarilor ocazia de a modifica, adăuga, combina replici și acțiuni. Evoluția unui personaj este modificată în funcție de trăirile emoționale față de personaj, lucru care se răsfrânge și asupra relațiilor cu celelalte personaje. Preșcolarul manifestă independență în alegerea și spontaneitatea interpretării rolului, fiind capabil să interpreteze roluri din povești, fără a imita educatoarea sau colegii, transpunându-se într-o lume mirifică, a tuturor posibilităților.

Desenul și pictura sunt un mijloc important de manifestare a potențialului creativ, preșcolarul reflectând selectiv într-o formă specifică realitatea (Rafaila, 2002). Selectivitatea și specificitatea sunt datorate insuficienței elaborării a instrumentelor artei, dar și motivelor afective sau topologice. Desenul și pictura oferă prilejul asimilării realității la propriul eu, echilibrând și armonizând raporturile cu natura, ceilalți și cu el însuși. Liniile, culorile, semnele grafice din desen și pictură exprimă percepțiile, reprezentările, emoțiile și cunoștințele receptate din

diferite surse, astfel este creat un univers care l-a impresionat, un animal, obiect sau personaj. La 3-4 ani, desenul linear presupune un număr mic de elemente compoziționale, neorganizate într-un ansamblu compozițional din aceeași categorie. Fluiditatea și flexibilitatea sunt scăzute, colorația este neomogenă depășind liniile contururilor, folosind 1-2 culori. Spre 5-6 ani, numărul elementelor compoziționale crește, se diversifică din punctul de vedere al categoriilor, apar detalii și începe să fie sugerată mișcarea, elementele compoziționale sunt dispuse în mai multe planuri, organizându-se coerent în jurul temei. Elementele des întâlnite sunt: omul, casa, cerul, soarele, plantele, animalele, prezența lor fiind explicată de faptul că sunt simboluri de securitate maternă și paternă, dar mai ales pentru că reprezintă obiecte ale cunoașterii imediate (Rafaila, 2002).

Potențialul creativ se manifestă, mai puțin pregnant, în domeniul limbajului. La 4-5 ani preșcolarul creează cuvinte având ca model structura cuvintelor cunoscute. Exprimarea în propoziții este săracă, stereotipă, însă sunt posibile și formulări neobișnuite. Poveștile și basmele oferă o adevărată sărbătoare a limbajului, îl introduc în viața colectivității, îl ajută să descopere și să înțeleagă legi elementare de viață și să construiască un univers în care irealul devine real, imposibilul devine posibil. Preșcolarul se eliberează de egocentrism, identificându-se în plan imaginar cu personajele. Poveștile create de preșcolar redau întâmplări umane pline de haz ori întâmplări cu animale, sunt scurte, fără divagații, explicații, uneori incoerente, alteori deosebite. În unele situații personajele sunt caracterizate de propriile dorințe, preferințe și au aceleași probleme. Lectura după imagini ocupă un loc important între modalitățile de manifestare a potențialului creativ, tablourile fiind texte iconice pe care copilul le „citește” creativ. Descifrarea conținutului nu se limitează doar la descrierea imaginilor ci devine o autentică creație verbală, copiii punând întrebări sau chiar completându-se unii pe alții.

## Caracteristici ale copiilor creativi

Creativitatea copiilor preșcolari a atras puțin atenția psihologilor, motivul fiind, probabil, că marea creație este posibilă la vârste mai mari. Metodele de diagnoză prezentate în literatura de specialitate sunt: observația comportamentului copiilor, studiul produselor activității, nominalizările părinților (formular), studiul de caz, metoda testelor standardizate elaborate de educator/ învățător/ profesor. Copiii creativi pun întrebări sâcâitoare, visează, se agită în timpul activităților, iar în timpul liber sunt curioși, doresc să afle ce se petrece, sunt activi, organizează jocuri. Pentru identificarea copiilor excepționali este utilă o listă întocmită de Susan Leyden (1985):

- Mare curiozitate intelectuală, dorința de a ști despre toate evenimentele; pune întrebări provocatoare și iscoditoare și este nemulțumit de explicații simple;
- Capacitate superioară de a raționa, de a opera cu concepte abstracte, de a generaliza de la faptele particulare și de a vedea legături între evenimente;
- Perseverență neobișnuită; o înclinație de a realiza diferite activități pentru propria plăcere; capacitatea de concentrare îndelungată a atenției;
- Viteză excepțională a gândirii, răspunsuri prompte;
- Învăță rapid și ușor, deseori înțelege o problemă înainte de a primi toate informațiile; pentru dobândirea competenței necesită antrenament foarte puțin sau deloc;
- Memorie bună; pare că nu ar avea nevoie să repete pentru a învăța;
- Vocabular vast; sensibilitate mare față de limbaj, insistă asupra semnificației exacte a cuvintelor; încântați de termeni tehnici;
- Forță acută a observației; își pot concentra atenția asupra detaliilor;

- Imaginație vie, atât verbală, cât și în alte activități creative (desen sau modelarea);
- Gândire divergentă; tendința de a căuta căi neobișnuite în rezolvarea problemelor;
- Au mereu inițiativă; preferă activitatea solitară.
- Simț dezvoltat al umorului, adesea isteric; le plac calambururile, jocurile de cuvinte;
- Standarde personale înalte și se simt frustrați dacă nu pot realiza superlativul pe care și-l doresc; perfecționiști, nu se simt satisfăcuți de aprobările celor din jur;
- Nerăbdători și intoleranți, atât față de sine, cât și față de alții;
- Sensibilitate excesivă: reacționează rapid la dezaprobări; se simt frustrați cu ușurință; au percepții acute;
- Scara largă a intereselor: hobby-uri deseori neobișnuite, care le dau mari satisfacții și în care excelează; adeseori colecționari pasionați;
- Cunoștințe vaste și competență într-un anumit domeniu;
- Preferă copiii mai mari și adulții, se plictisesc în compania colegilor;
- Doresc să preia conducerea la joacă și în activitățile de grup;
- Se preocupă de probleme filosofice, care privesc universul, natura omului, sensul vieții, conceptul de spațiu (după Stoica-Constantin, 2004).

### **Cultivarea creativității în învățământ**

În vederea educării spiritului creator în școală se pot face multe, însă e foarte necesară modificarea modului de gândire și a stilului de lucru în clasă, care sunt cristalizate de secole de învățământ tradițional, prea puțin preocupați de aceasta latura a personalității elevului. Dezvoltarea și cultivarea creativității are o valoare însemnată în zilele noastre (Stoica-Constantin, 2004). Cultivarea gândirii inovatoare a devenit o

sarcină importantă a școlilor contemporane, datorită faptului ca automatele dirijate de calculatoare realizează munci stereotipe, omului revenindu-i sarcini de montaj, depanare și înnoire. Când creația era socotită un privilegiu ereditar, școala nu s-a ocupat în mod special de stimularea creativității, clase pentru copiii supradotați fiind rar create. Unele poziții sceptice susțineau că învățământul actual e încorsetat de principii rigide, promovând gândirea critică, disciplina, conformismul, nu ar putea promova libertatea spiritului creator, fantezia lipsită de orice constrângere este foarte importantă pentru spiritul creator. Gândirea omului este uimitor de plastică, elevii putând adopta foarte ușor orientarea necesară orelor de literatura după ore de teoreme și formule matematice.

În formularea obiectivelor este important să ținem cont de stimularea creativității, care ar trebui să fie urmărită prin obiective principale alături de educarea gândirii. Conformismul cultural manifestat de profesorii care privesc exercițiile de fantezie ca un joc simplu, fără consecințe intelectuale, trebuie combătut. Atitudinea cadrului didactic față de elevi este foarte importantă: o variantă autoritară este contraindicată, creează blocaje afective, copiii neavând curajul să pună întrebări și ajung să se teamă de eșec, de ironii (Stoica-Constantin, 2004). Climatul democratic, destins, prietenos, stimulează creativitatea. Autoritatea cadrului didactic nu se bazează pe constrângere sau frică, ci pe competență profesională, obiectivitate și ținută ireproșabilă; el/ea trebuie să fie apropiat/ă de elevi, îngăduitor, să încurajeze imaginația, sugestiile deosebite, creativitatea și spontaneitatea elevilor. Cadrul didactic trebuie să descopere copiii cu potențial creativ și să le asigure condiții de dezvoltare a capacității. În vederea diagnosticului creativității la copiii talentați există teste speciale, însă pot fi observați prin modul deosebit de rezolvare a sarcinilor sau prin întrebările neașteptate pe care le pun. Cadrul didactic, însă, are datoria de a cultiva capacitățile creative ale întregii clase, utilizând metode adecvate acestui obiectiv major.



În vederea dezvoltării creativității există mijloace nespecifice fără o relație cu un anumit obiect de învățământ. Probele de tip imaginativ-inventiv cer copiilor să elaboreze compuneri având ca temă un singur obiect: o frunză, un nasture sau un gard de nuiele. O altă probă este cea de tip problematic în care li se cere să formuleze cât mai multe întrebări în legătură cu obiecte cunoscute: piatră, foc, aer, ocean, stele, apă etc. Probele de tip combinativ cer copiilor să realizeze scurte compuneri pe marginea unor tablouri care înfățișează diverse scene sau să formuleze morala care poate fi extrasă din imagine. Aceste mijloace nespecifice sunt importante deoarece creează o „atitudine creativă” și o „aptitudine de a căuta și găsi probleme”. Aceste aspecte au un rol hotărâtor în simularea temeinică a oricărei științe (Stoica-Constantin, 2004).

Prin utilizarea de metode și procedee specifice se realizează progresul creativității cu evidente beneficii de ordin instructiv. Tot timpul a existat o preocupare de cultivare a creativității chiar dacă aceasta derivă din urmărirea dezvoltării capacității de a soluționa probleme deoarece rezolvarea unei probleme dificile solicită în mod evident creativitatea. Dezvoltarea gândirii divergente este un obiectiv pedagogic central. Întrebări de genul: „cum explicați...?”, „ce se întâmplă dacă...?”, „cum s-ar putea obține...?” sunt frecvent utilizate în procesul educativ și fac apel la creativitate dacă sunt utilizate la abordarea unei teme noi (nu și la repetare). Doar formularea de întrebări nu este, însă, suficientă; trebuie să se utilizeze, în egală măsură, și metode active cum sunt observațiile independente, problematizarea sau învățarea prin descoperire. Metoda descoperirii dirijate este utilizată în cazul unei probleme dificile care nu este posibil să fie rezolvată pe cont propriu, moment în care cadrul didactic intervine cu întrebări ajutătoare.

Activitățile outdoor oferă multiple prilejuri de cultivare a creativității. În cadrul cercurilor de elevi, se desfășoară activități libere în care se pot exercita diferite metode de stimulare a creativității cum este brainstorming-ul, întâlniri cu oameni de știință sau artă care să le vorbească

copiilor despre munca lor (dificultăți și satisfacții). De asemenea vizitele la muzee, expoziții sau excursiile largesc orizontul fanteziei copiilor, fiind surse inepuizabile de întrebări.

Formarea independenței în gândire și exprimare implică legături cu familia, mai ales în cazul familiilor care își „dădăcesc” excesiv copiii, îi ajută la teme sau chiar le rezolvă ei sarcinile. Aceste comportamente împiedică dezvoltarea intelectului copiilor, manifestarea independentă a gândirii și a fanteziei, factori esențiali în dobândirea unei viitoare autentice competențe profesionale. Părinții trebuie să afle aceste lucruri și să fie convinși de acestea.

### **Rolul familiei în dezinhibarea și stimularea creativității copilului**

Familia are un rol hotărâtor în dezvoltarea copilului; aici, copilul vede primele modele spre care tinde, pe care își dorește să le urmeze. Pentru a nu inhiba creativitatea copilului, familia trebuie să urmeze anumite linii generale, respectând individualitatea acestora.

- *Libertatea* largă acordată copilului, lipsită de conduite autoritare, dominatoare și inflexibile („Ai să faci numai cum spun eu!”). Părintele matur emoțional nu va fi temător față de pericole ascunse și nu va fi hiper-protector („Nu alerga, ai putea să cazi!”);
- *Valori nu reguli*. Copilul preia de la adulți, prin imitație, exercițiu, observații, nu prin teoretizări sau reguli rigide, valori cum sunt ideile, principiile în care cred părinții;
- *Respectul* față de copil, care trebuie tratat ca o persoană care merită considerație; vorbindu-i ca unui adult acesta simte și răspunde la respectul părintelui, confirmându-i așteptările;
- *Relația afectivă* indicată este una modernă, copilul având nevoie de iubire și ocrotire necondiționat, fără exagerări care să

creeze dependență sentimentală, pentru că astfel își pierde șansele de a evolua spre o personalitate autonomă sau va înregistra întârzieri în dezvoltarea afectivă (uneori irecuperabile);

- *Evaluarea* actelor și a calităților copilului prin raportare la stările anterioare, nu prin comparație cu ceilalți sau cu un copil ideal. Fiecare copil e unic și se dezvoltă în ritmul și felul său propriu. Părinții nu ar trebui să forțeze copiii să țină pasul cu repere alese, pentru a nu le crea impresia că sunt incapabili;
- *Atitudini*. Tatăl sau mama reprezintă autoritatea supremă și nu ar trebui vazut/ă pierzându-și demnitatea și încrederea în fața altor persoane;
- *Modele de rol, idoli*. Copilul imită în mod special adulții care sunt importanți pentru ei, cei de care se atașează. De aceea părinții trebuie să se implice în activități creative alături de copii, să-și asume riscuri, să pună suflet în ceea ce fac, să gândească flexibil;
- *Joaca*. Copiii ar trebui să fie lăsați să se joace, să fie zgomotoși, în loc de a li se impune reguli și modul de gândire al părinților. De asemenea, regulile ar trebui să fie analizate și negociate, părinții acceptând că logica copilului poate fi acceptabilă pentru amândouă părțile implicate;
- *Jucăriile* cele mai educative pentru copiii creativi sunt cele modulare sau cele care permit o infinitate de posibilități: groapa cu nisip, plastilina, resturi textile etc.;
- *Evitarea presiunilor spre conformismul* la care este supus copilul din partea colegilor de joacă, grădiniței sau a adulților;
- *Recompensele* pentru realizări deosebite nu vor fi importante; o întărire puternică pozitivă îl fac mai puțin motivat intrinsec și îl fac dependent de stimulente externe. Recomandate sunt lauda, aprecieri elogiative, încântarea la vederea realizării, afișarea admirativă a desenelor sau a construcțiilor realizate;

- *Deprinderi creative* formate prin exercițiu. Părinții să fie dispuși să încerce și alte moduri de efectuare a operațiilor obișnuite participând de câte ori au ocazia la actul de creație alături de copil;
- *Deciziile* nu aparțin doar părintelui, ci și copilului.

Alți autori sunt de părere să le vorbim copiilor încă de când sunt foarte mici, să le citim cărți adecvate vârstei și, când doresc, să nu le descurajăm curiozitatea, luând măsuri de evitarea a unor posibile accidente (Rafaila, 2002). Părinții să răspundă întrebărilor copiilor, să îi sprijine, să aștepte ca propriul copil să-și depășească limitele, să nu uite că preșcolarii au un câmp al atenției limitat (10-30 minute) și că un copil supradotat poate fi absorbit de o activitate zile, săptămâni sau chiar luni. Educarea creativității presupune un climat și acțiuni din partea adulților orientate spre înlăturarea factorilor blocați, interni sau externi, copilul având cale liberă spre dezinhibarea potențialului creativ, adultul încurajând actul creativ. Educarea creativității constă în acțiuni și atitudini specifice care îmbină activitățile de predare-învățare cu respectarea trăsăturilor de personalitate ale copilului.

### **Bibliografie:**

- Cox, C. (1926). *The early mental traits of three hundred geniuses*. Stanford (CA): Stanford University Press.
- Golu, P., Zlate, M., Verza, E. (1998). *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Leyden, S. (1985). *Helping the child with exceptional ability*. Londra: Routledge.
- Rafaila, E. (2002). *Educarea creativității la vârsta preșcolară*. București: Aramis.
- Stoica-Constantin, A. (2004). *Creativitatea pentru studenți și profesori*. Iași: Institutul European.

# Efectele migrației părinților asupra dezvoltării socio- emoționale a adolescenților

---

Ana-Maria Ureche

*C.J.R.A.E. Bistrița-Năsăud*

## Migrația

Migrația a existat de la începuturile omenirii. Fenomenul nu a încetat în timp, însă a înregistrat schimbări și a căpătat noi forme. Procesele migratorii se desfășoară simultan și sunt în creștere în multe țări ale lumii. Unul din rezultatele pe termen lung ale acestei evoluții ar putea fi apariția societăților multiculturale, tinzând spre noi concepte ale cetățeniei sau statului național. Cele mai multe dintre țările dezvoltate au devenit societăți diversificate, multietnice, iar cele care nu au ajuns încă la acest nivel s-au orientat decisiv în această direcție (Massey, Arango, Hugo, Kouaouci, Pellegrino & Taylor, 1993 apud Tudorache, 2006).

Într-un raport din mai 2015 al Ministerului Muncii, Familiei și Egalității de Șanse privind problemele actuale ale populației tinere din România se precizează următoarele aspecte:

- populația României scade într-un ritm alarmant și va continua să scadă ca urmare a procesului de îmbătrânire și a celui de migrațiune;

- noile tendințe demografice anunță, cu un grad mare de probabilitate, o modificare importantă a structurilor societății datorită creșterii continue a longevității susținute de progresele înregistrate în cunoaștere;
- pentru ca un tânăr să reușească în viață, în România, cea mai importantă condiție este ca acesta să provină dintr-o familie înstărită;
- după integrarea în UE, un pericol pe piața muncii îl constituie migrarea forței de muncă bine pregătite; mirajul muncii în străinătate afectează, aproximativ, un sfert dintre tinerii profesioniști;
- datele neoficiale arată că numărul total al românilor care lucrează în străinătate la ora actuală este de peste 4 milioane;
- pierderile pentru lucrătorii migranți. La nivel de individ, sunt atât de natură economică cât, mai ales, de natură socială: discriminarea, riscul de nerespectare din partea angajatorului a contractului de muncă încheiat, tensiuni în relațiile cu forța de muncă autohtonă, dificultăți de acomodare și ca atare eficiență redusă în muncă (Cinculeasa, 2009).

Un studiu al Fundației Soros România realizat în octombrie 2016 arată că migrația pentru muncă a părinților are atât efecte pozitive cât și negative asupra copiilor rămași acasă. Principalele efecte pozitive sunt legate de bunăstarea materială a copiilor (îmbunătățirea condițiilor de locuit, telefon mobil, calculator). De asemenea, 34% dintre copiii cu ambii părinți migranți au călătorit în străinătate spre deosebire de doar 14% dintre copiii de non-emigranți, iar 20% dintre copii cu părinți plecați și-au petrecut vacanța de vară 2006 în străinătate la părinții lor. Din punct de vedere al răspândirii geografice, datele arată că regiunile cele mai afectate de fenomen sunt vestul țării (Banat, Crișana, Maramureș), unde procentul elevilor care au părinți în străinătate este de 27% și Moldova, unde procentul este de 25% (Toth, Toth, Voicu & Ștefănescu, 2007).

## Studiu privind migrația: județul Bistrița-Năsăud

Dezvoltarea optimă a personalității copilului și echilibrul psihologic al acestuia depind în mare măsură de coeziunea și adaptabilitatea familiei, relațiile interfamiliale, tipurile de comportament adoptate, stilurile educative parentale precum și profilul cultural și axiologic. Copilul are nevoie de implicarea ambilor părinți în creșterea și educarea sa (pe principiul dublei polarități: mama – substrat afectiv, tata – sursă de autoritate), de modele morale, protecție, valorizare individuală, autonomie și responsabilizare socială, de comunicare. Relațiile contemporane precum globalizarea, costurile tranziției spre un destin capitalist al țării, integrarea acestuia în structurile occidentale își pun amprenta asupra mediului familial prin fenomene precum șomajul, sărăcia sau nivel de trai scăzut, lipsa locuinței precum și migrarea forței de muncă. Deoarece județul Bistrița-Năsăud se află pe locul cinci în țară privind numărul de persoane plecate la muncă în străinătate, am considerat eficient studiul realizat cu scopul evidențierii consecințelor și a problemelor cu care se confruntă elevii rămași în grija altor persoane un sau doar cu părinte. Am încercat să aflăm și posibilele soluții pentru ameliorarea situației în care se află aceștia.

Realizat în perioada octombrie 2016 – mai 2017, studiul s-a derulat în trei etape: 1. anchetarea pe bază de *chestionar* a diriginților și învățătorilor cu privire la elevii cu părinți plecați la muncă în străinătate (1805 cadre didactice); 2. centralizarea primară a datelor de către consilierii educativi ai școlilor; 3. prelucrarea finală și analiza rezultatelor. Au fost implicate în acest studiu Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Bistrița, Inspectoratul Școlar Județean și directorii tuturor școlilor în care a avut loc studiul.

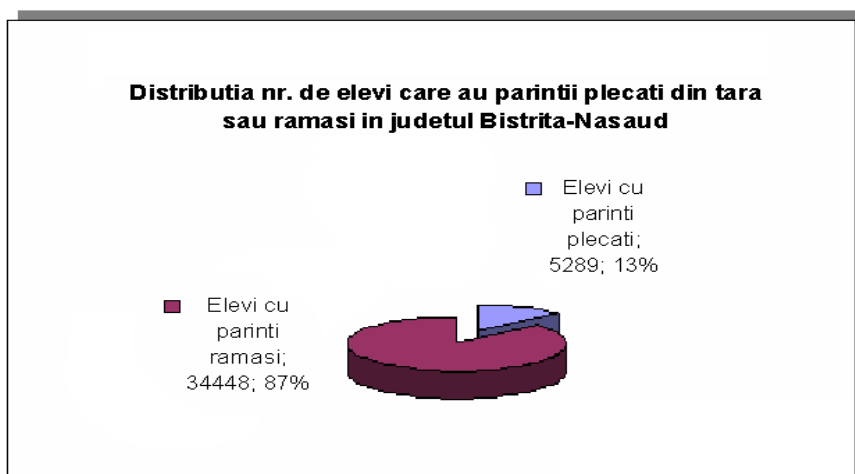
### **Obiectivele urmărite:**

- Determinarea numărului de elevi cu părinți plecați la muncă în străinătate, la nivelul județului;

- Identificarea problemelor cu care se confruntă acești elevi;
- Stabilirea factorilor responsabili în ameliorarea consecințelor negative identificate;
- Promovarea unor strategii de diminuare a acestui impact asupra elevilor;
- Implicarea partenerilor în implementarea acestei strategii.

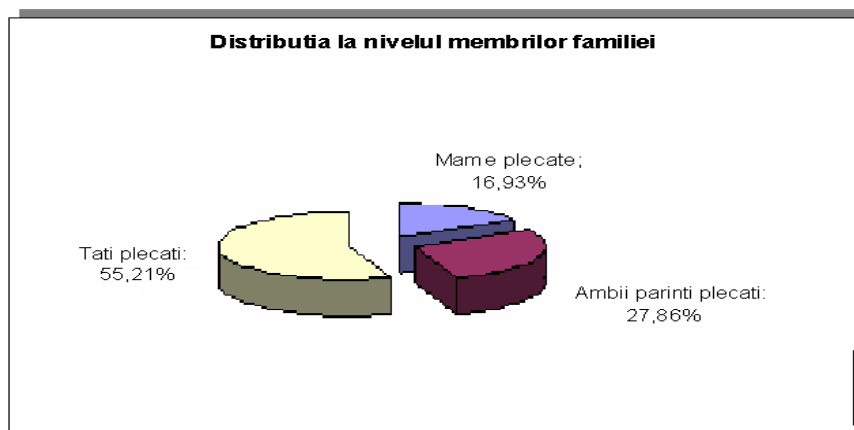
## Rezultate

Au fost cuprinși în studiu 39737 de elevi ai claselor I-XII și SAM care reprezintă 85% din numărul elevilor înscriși în învățământul de zi la nivelul județului Bistrița-Năsăud. Din totalul elevilor studiați, 5289, adică 13% au părinți plecați la muncă în străinătate (figura de mai jos).

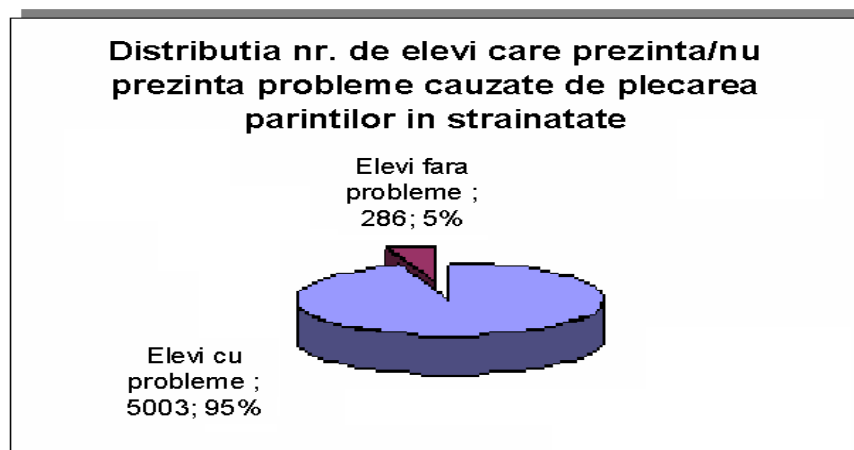


Distribuția la nivelul membrilor familiei se prezintă astfel: 55,21% din totalul părinților plecați sunt tați, 16,92% reprezintă procentul mamelor iar în 27,86 din cazuri sunt reprezentate de ambii părinți. În mediul rural se întâlnesc mai multe cazuri de plecare ai ambilor părinți, unul din motive fiind lipsa surselor de venit de la țară (figura următoare).





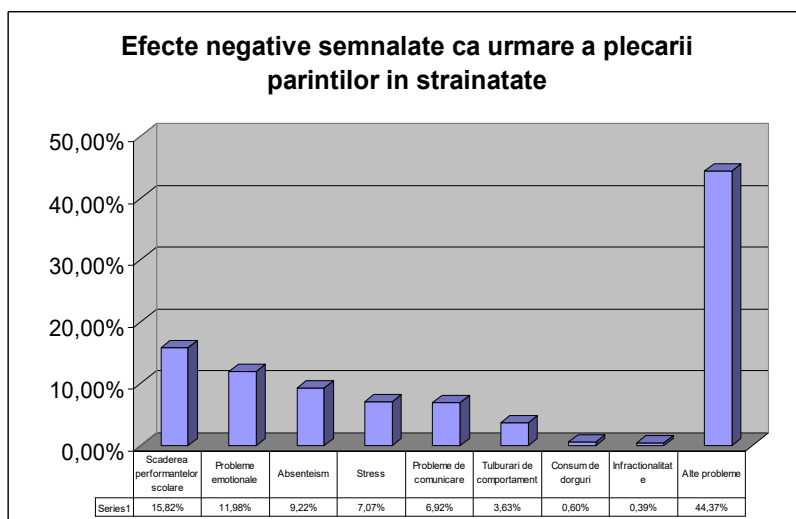
Din totalul de 5289 de elevi, cei chestionați (diriginții și învățătorii) au precizat că la 286, adică 5% nu au observat probleme evidente de comportament sau în ceea ce privește modificarea situației la învățătură (figura de mai jos).



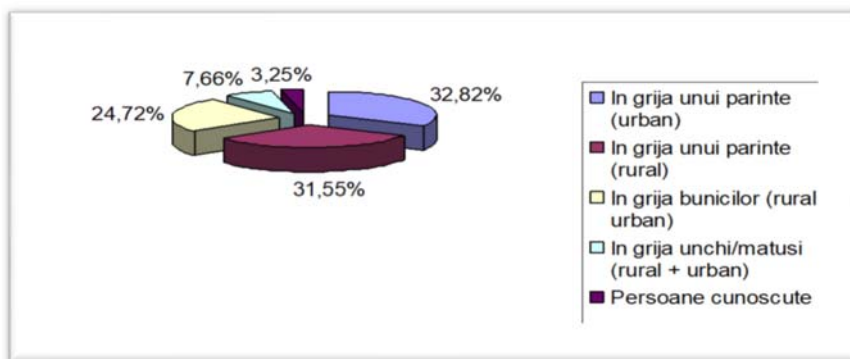
Efectele negative semnalate de către cadrele didactice cu privire la această categorie de elevi (am în vedere atât copiii cât și adolescenții) sunt următoarele:

- Scăderea performanțelor școlare – 15,82%;
- Probleme emoționale (tristețe, iritabilitate, negativism, furie, anxietate) – 11,98%;

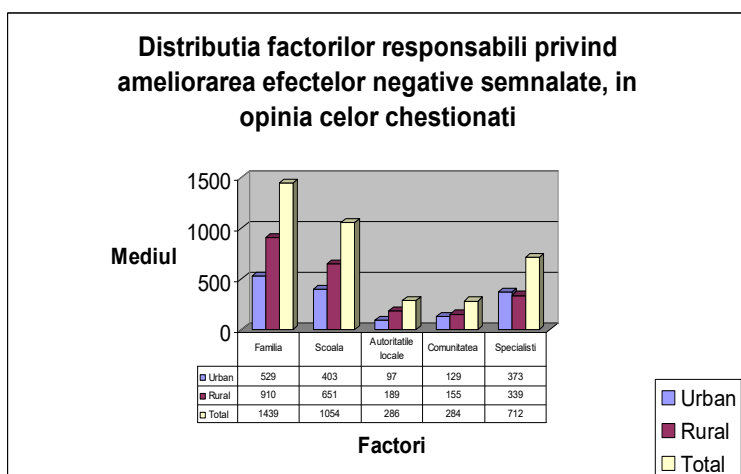
- Absenteism manifestat, în principal, la nivelul liceului – 9,22%;
- Stres – 7,07%;
- Probleme de comunicare – 6,92%;
- Tulburări de comportament – 3,63%;
- Consum de droguri – 0,60%;
- Infraționalitate – 0,39%;
- Indiferență, neglijență, dezinteres față de activitatea școlară, timp prea puțin acordat învățării, neîncrederea în valoarea școlii, izolare, lipsa de concentrare, atitudinea sfidătoare, limbajul vulgar, stilul de viață dezorganizat, lipsa autonomiei personale, responsabilități prea mari reprezintă 44,37% (figura de mai jos).



Persoanele în grijă cărora au fost încredințați elevii sunt: în cazul plecării unui părinte, responsabilitatea creșterii și educării revine, în mod firesc, celuilalt – 32,82% cazuri în mediul urban și 31,55% în mediul rural; lipsa ambilor părinți este suplinită de bunici în proporție de 24,72%; mătușile și unchii însumează 7,66 procente din cazurile de îngrijire temporară, iar persoanele cunoscute din afara relațiilor de rudenie își oferă sprijinul în proporție de 3,25% (figura de mai jos).



Se consideră drept factori în ameliorarea problemelor elevilor și diminuarea impactului indezirabil al acestui fenomen *familia, școala, autoritățile locale, comunitate, specialiștii* (psihologi școlari, psihopedagogi, sociologi, asistenți sociali), *statul, Biserica, C.J.A.P.-ul, ONG-ul, poliția, prietenii, rudele* (figura de mai jos).



## Soluții și măsuri

În cadrul școlii, în urma problemelor semnalate, se propun următoarele soluții și măsuri:

- accent pe o comunicare eficientă școală-familie;
- antrenarea acestor elevi în activități școlare și extrașcolare;
- consilierea elevilor în cauză de către specialiști;

- angajarea unui specialist în fiecare școală (inclusiv în mediul rural);
- sprijin afectiv și moral din partea cadrelor didactice;
- monitorizarea continuă a rezultatelor școlare și comportamentului acestor elevi, comunicarea rezultatelor persoanelor care se ocupă de îngrijirea acestora;
- implicarea colegilor de clasă în rezolvarea problemelor încă din stadiu incipient (prevenție);
- crearea unor grupuri de dialog și grupuri de suport;
- discutarea, în cadrul orelor de dirigiență, a aspectelor referitoare la vulnerabilitatea tinerilor;
- implicarea părinților în viața școlii și conștientizarea acestora despre factorii de risc la care se expun copii;
- consilierea familiei;
- colaborarea cu biserica și autoritățile locale a școlii;
- consilierea cadrelor didactice;
- stabilirea de reguli clare de comportament pentru elevi;
- supravegherea anturajului;
- tratarea diferențiată/individuală.

Printre soluțiile amintite se numără consilierea părinților, a cadrelor didactice și a elevilor. Orice strategie eficientă în domeniul consilierii trebuie să se centreze pe oameni, să fie adecvată nevoilor și cerințelor populațiilor vulnerabile (oriunde s-ar duce persoana pentru a primi sprijin psihologic trebuie să fie înțeleși). Părinții, profesorii și specialiștii ar trebui să-și focalizeze strategiile de acțiune începând de la ciclul primar (7-8 ani) deoarece este vârsta la care se dezvoltă modalitățile de adoptare a unui comportament problematic. Există cazuri, în mediul rural, când persoanele nu sunt informate și nu știu la cine să apeleze pentru consiliere. Nu pot beneficia de aceste servicii și datorate lipsei de coordonare între autoritatea locală și cea de la nivel județean. Acest fapt nu surprinde deloc. Lipsa de sisteme coerente privind planificarea și managementul în asigurarea consilierii trebuie să fie înlocuită printr-o schimbare a mentalității oamenilor.

Fără a avea pretenția unui studiu exhaustiv și fiind conștienți de posibile surse de eroare existente pe parcursul acestuia, acest demers a urmărit, în primul rând, conștientizarea părinților cu privire la efectele negative asupra copiilor lor datorate plecării în străinătate iar în al doilea rând, responsabilizarea persoanelor care preiau îngrijirea acestor copii/adolescenți. Cu speranța că soluțiile amintite vor deveni pe parcursul anului viitor școlar modalități de acțiune în cadrul procesului de învățământ, se dorește ca eforturile cadrelor didactice să fie sprijinite și de alți agenți educativi, inițiativele conjugate cu acest scop având mai mulți sortți de izbândă.

### **Bibliografie:**

- Cinculeasa, R. (2009). Consecințe ale migrației externe. *Noi perspective în spațiul economic european*. Universitatea din Pitești, 23 mai 2009, pp. 7-15 ISSN 1844-5829.
- Massey, D.S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., Taylor, J.E. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*, 19(3), pp. 431-466.
- Toth, G., Toth, A., Voicu, O. & Ștefănescu, M. (2007). *Efectele migrației: copiii rămași acasă*. București: Fundația Soros România.
- Tudorache, C. (2006). Evoluția fenomenului migrației în Europa. *Economie teoretică și aplicată*. nr. 6. Pp. 95-100.

# Cerințe din partea școlii la adresa instituțiilor de formare a cadrelor didactice

---

**Ioan Vlașin**

*Universitatea Tehnică Cluj-Napoca*

## **Introducere**

Între participanții la sistemul educativ, directorii de școli au o poziție din care se poate vedea foarte bine ce merge și ce nu merge în sistemul preuniversitar, ce contează mai mult și ce este mai puțin important. Aceasta se datorează responsabilității directe pentru activitatea educativă pe care o are în cadrul unei unități de învățământ. El răspunde și de ce fac profesorii la clasă, dar și de rezultatele elevilor în pregătirea lor generală, precum și la examene. Într-o analogie, putem spune că seamănă cu comandantul de navă, care trebuie să gestioneze deplasarea ei cu ajutorul echipajului, pentru a duce pasagerii cât mai departe. Din aceste motive observațiile și opiniile acestora cu privire la nivelul de pregătire a „echipajului”, legate de capacitatea acestora de a servi cu adevărat „pasagerilor”, ar putea fi printre cele mai pertinente.

Cu toate acestea, ei nu sunt întrebați și nici nu sunt integrați într-un sistem al conexiunii inverse pe care universitățile ar fi normal să îl aibă pentru a reuși cu adevărat o mai bună pregătire a viitoarelor cadre didactice. Cei ce asigură pregătirea cadrelor didactice o fac mai mult

după cum consideră ei că este bine, pe baza unor teorii care nu mai sunt în concordanță cu adevărata natură a omului. Demersul actual este unul lipsit de științificitate deoarece nu integrează tot procesul, respectiv evaluarea cadrelor și a impactului acestora asupra elevilor. Este adevărat că natura umană este deosebit de complexă, că abia în ultimii ani au fost descoperite elemente definitorii fundamentale legate de aceasta. Probabil din aceste motive demersul didactic a rămas unul înapoiat, centrat pe transmiterea de informații și algoritmi intelectuali de lucru, deconectat de om și de procesele esențiale ale vieții.

## **Renunțarea la control**

Cea mai serioasă deficiență identificată este legată de controlul la care sunt supuși copiii încă din clasele primare. Școala, prin învățători și profesori nu oferă ceva important, care să fie dorit și apoi dobândit ca instrument necesar în viață, ci impune parcurgerea unor programe stricte, dacă se poate toți în același ritm etc. De la comanda pe „auto-pilot”, cu care învață foarte multe lucruri încă de la naștere, ei sunt trecuți pe „pilot extern”, ceea ce are consecințe negative majore pe termen lung.

Autorul Teoriei Calității Totale, Edward Deming, este citat de Peter Senge la începutul cărții sale *A cincea disciplină*, cu referire directă la această problemă: „și mai importantă pentru mine a fost ideea lui Deming că un „sistem de management” comun guverna instituțiile moderne, și, în mod particular, forma o legătură puternică între muncă și școală. Adesea spunea: „Nu vom transforma niciodată sistemul actual de management fără să transformăm sistemul actual de educație. Acestea două formează unul și același sistem”. Din câte știu eu, părerea lui despre această legătură dintre muncă și școală a fost originală” (Senge, 2012, p. 13).

Problema ambelor sisteme este legată de crearea acestor obișnuințe de a controla sau de a se lăsa controlat, încă din școală. Când ajung

la un loc de muncă, ei aplică ceea ce au învățat pe perioada instruirii: „Oamenii dădeau greș, și-a dat el seama, pentru că așa au fost educați, modul lor de gândire și acționare fiind profund marcat de experiențele instituționale formative. „Relația dintre un șef și un subordonat este aceeași relație dintre un elev și un profesor”, spunea el. Profesorul stabilește scopurile, elevul răspunde în conformitate cu acele scopuri. Profesorul are răspunsul, elevul se străduiește să găsească răspunsul. Elevii știu când au găsit răspunsul potrivit pentru că le spune profesorul. Până la momentul în care ajung la vârsta de 10 ani toți copii știu ce trebuie făcut pentru a-l mulțumi pe profesor și a trece clasa — o lecție pe care o duc cu ei prin tot procesul formării unei cariere „încercând să le facă pe plac șefilor și ratând șansa de a îmbunătăți sistemul care ar trebui să îi servească, de fapt, pe clienți” (Senge, 2012, p. 14).

Această abordare duce la o slabă dezvoltare personală a educabililor deoarece le este slăbit sistemul de a lua decizii, de a învăța prin încercări și din erori etc. Atitudinea proactivă, interesul propriu sunt eliminate sistematic și înlocuite cu obediența față de cei care dispun din afară cum trebuie să se întâmple lucrurile. Consecințele sunt foarte păguboase pentru societate, economie, cultură etc deoarece participarea la echipă, principalul motor de dezvoltare în orice domeniu, este deficitar pregătită.

Ceea ce ar fi de preferat este o abordare diferită, de tip lider–lider, după un model bine verificat în practică, elaborat de David L. Marquet și prezentată în cartea *Redresează nava*. Acesta a avut o experiență foarte plăcută, atunci când era ofițer pe un submarin, determinată de un căpitan care i-a oferit controlul deplin pe aria lui de responsabilitate. Ulterior, ca ofițer pe un alt submarin a experimentat lipsa totală de control, datorită aplicării modelului clasic de leadership bazat pe control. Aceste experiențe radical diferite din punct de vedere calitativ l-au determinat să creeze pe submarinul pe care a fost repartizat comandant un sistem în care a renunțat la control.



Rațiunea acestei abordări este simplă și pragmatică, în condiții reale, cum ar fi cele de luptă pentru submarin, managementul bazat pe proceduri și pe control este prea greoi și adesea neadaptat situațiilor complexe care pot interveni și cere intervenție imediată. Singura care poate face față cu succes în astfel de condiții este echipa. Dar pentru a forma o bună echipă, membrii acestora au nevoie de competență și claritate integratoare, altfel nu funcționează bine controlul.

Abordarea este una pentru oameni maturi și are la bază „emanciparea”, care este diferită de împuternicire. Oamenii sunt împuterniciți prin locul și rostul prezenței lor în organizație, orice împuternicire externă reflectă un control ascuns. Principalul element necesar pentru preluarea controlului și gestionarea lui este asumarea responsabilității.

Această manieră de lucru este foarte apropiată de cea propusă de T. Gallway pentru un joc interior corect, cu adevărat productiv. Acesta se bazează pe eliminarea perturbațiilor produse de Eul 1, când își asumă rolul de judecător, și acordarea încrederii Eului 2: „Eul 2 este ființa umană însăși, încorporează tot potențialul original cu care ne-am născut, inclusiv toate capacitățile actualizate, cele pe care le folosim în ceea ce realizăm, dar și pe cele neactualizate încă. Încorporează, de asemenea, abilitatea noastră înnăscută de a învăța și de a cultiva oricare dintre acele capacități originare. Este eul de care cu toții ne-am bucurat când eram copii” (Gallway, 2011, p. 34). Acest proces era reușit numai dacă el respecta trei principii de lucru: „(1) conștientizează fără să judeci, este curativ și sănătos; (2) ai încredere în Eul 2 (al meu și al elevului); și (3) lasă alegerile principale de învățare în scama elevului” (Gallway, 2011, pp. 39-40).

În lucrul cu copiii, liderul este învățătorul/ profesorul. El face echipă cu fiecare elev și cu grupuri de elevi pentru a sprijini dezvoltarea lor. La vârstele mici elevii au inițiativă și interes, și îl păstrează și când sunt mari, dacă nu sunt controlați din afară. Ar învăța probabil mai mult și mai bine dacă ar fi într-un mediu care le-ar permite aceasta. Ar alege

singuri ce instrumente învață să folosească, după interes și posibilități. O platformă de prezentare integrată a lor, care să ofere claritate și să arate interconectarea lor, le-ar permite o mult mai bună conectare cu interesele lor reale. Fără aceste instrumente, școala nu poate fi nava care să îi transporte spre niveluri tot mai ridicate de competență.

Acordarea treptată a încrederii, pentru competența și claritatea demonstrată, poate fi un mijloc prin care profesorii pot stimula asumarea de responsabilități și un interes mai ridicat pentru a satisface nevoia de dezvoltare. Nevoia de competență a copilului este satisfăcută numai dacă el vede că este autonom în utilizarea anumitor instrumente, că poate face ceea ce fac adulții. Pentru aceasta el trebuie să încerce, chiar să greșească, fără a trebui să suporte observații și inducerea de emoții negative din exterior. Încrederea cadrelor didactice poate face minuni, dacă este bine gestionată.

## **Învățarea prin cooperare**

Creierul uman este unul construit pentru relații sociale, apt să învețe chiar și prin simpla observare, cu ajutorul neuronilor oglindă etc. Modalitatea curentă de organizare a educației nu prea ține cont de aceste abilități extraordinare. Toți elevii trebuie să învețe de la o singură persoană, profesorul, care, de cele mai multe ori, nici nu are abilitatea de a inspira aceste procese.

În situații de tensiune, când climatul este agresiv prin control, atitudine profesor etc, se activează sistemul de autoapărare. Sângele este retras din creier, sistemul digestiv, imunitar și trimis spre mușchi spre a face față unei agresiuni fizice, chiar dacă agresiunea este una emoțională. Din aceste motive și învățarea este deficitară, controlul fiind preluat de sistemele neuro-fizice mai vechi ale sistemului nervos.

Contextul social în care se face învățarea este foarte important întrucât elevii sunt capabili să citească intențiile educatorilor și îi recu-

nosc pe cei care pun suflet: „Ca organ social, creierul uman a evoluat pentru a se conecta și pentru a învăța de la alte creiere, în contextul relațiilor semnificative. Datele din domeniul neuroștiințelor sociale, din cel al antropologiei culturale și al biochimiei susțin toate teoria conform căreia creierul a evoluat pentru a învăța de la educatori plini de grijă și compasiune, care ne cunosc bine și care sunt implicați în starea noastră de bine” (Cozolino, 2017, p. 23). Acești educatori reușesc să creeze un atașament sigur, care favorizează cooperarea și deschiderea reală spre învățare.

Crearea unui mediu de încredere, lipsit de agresivitate emoțională, favorizează interacțiunile și învățarea de la toți cei de față. În acest mediu elevii pot învăța de la profesori, precum și unii de la alții. Pentru că echipele sunt cele care aduc astăzi succesul și performanța în orice domeniu, este recomandat să fie cât mai multe activități care să îi familiarizeze cu lucrul împreună. Motivul este unul foarte important. Competența nu înseamnă atât abilități și capacități de lucru individuale, cât mai ales participarea de calitate în sisteme supraindividuale (Vlașin, 2013). Doar în grupuri se poate vorbi de competență, numai în cadrul lor se poate dezvolta aceasta deplin.

Trecerea la centrarea educației pe competență nu a adus mai mult decât o schimbare de suprafață în educație. Aceeași abordare, în care tot transmiterea de informații și formarea unor deprinderi, cu deosebire intelectuale, într-un demers impus, a rămas la putere. Gestionarea în comun și asigurarea funcționării unui sistem supraindividual nu sunt avute în vedere.

Ceea ce este competența cu adevărat nu se cunoaște și cu atât mai puțin este dezvoltat de sistem. Perspectiva curentă se referă la aceasta ca la un ansamblu de calități, de la deprinderi la atitudini, ce permit unei persoane să realizeze lucruri ori activități de calitate. Dar această perspectivă este una centrată pe individ, corespunzătoare nivelului III cultural pe care mottoul este „Eu sunt grozav, tu nu!” (Logan și King,

2008). Pentru a trece pe nivelul IV cultural trebuie să recunoaștem în competență mijlocul prin care se distribuie și se recunoaște calitatea îndeplinirii sarcinilor în cadrul unei echipe, a unei organizații, aflate în cadrul unei comunități. Nu mai este suficientă priceperea individuală în a utiliza instrumente concrete ori teoretice, ci este nevoie și de experiență pentru a lucra în echipă, de a fi proactiv și responsabil pentru buna funcționare a unor componente într-un sistem supraindividual, complex.

Pe nivelul V cultural, oamenii descoperă în competență mijlocul cel mai important care poate face viața minunată. Pe lângă integrarea în grupuri, aceasta permite și o detașare de acestea, fiind nu doar pricepere, ci o nevoie psihologică de bază, alături de cea de autonomie și de cea de interconectare. Satisfacerea nevoii de competență aduce satisfacții intrinseci, mult mai prețioase decât recompensele exterioare. Impactul înțelegerii deficitare duce la abordări cu consecințe negative mai pronunțate decât este estimat în mod obișnuit. Căci în educație nu este vorba doar de promovarea unor examene, cât mai ales despre formarea unor trăsături de personalitate care vor avea impact în toată viața celor educați.

## **Formarea unei mentalități flexibile**

Abordarea curentă a educației se bazează cu deosebire pe o motivație extrinsecă, de slabă calitate (Fowler, 2016). Accentul este pus pe competiție, în care cel care se bucură și crește este cu deosebire egoul. Prin el se caută recunoașterea valorii, nu încrederea și cooperarea autentică. Recunoașterea valorii, nevoia de confirmare externă, trimit la o mentalitate rigidă, în care calitățile umane sunt exploatare și recunoscute, nu dezvoltate (Dweck, 2012). Stabilirea încrederii este prin ea însăși o confirmare externă, de aceea nu are nevoie de recunoaștere și de validare prin premii și distincții. Față de bucuria intrinsecă oferită de

încredere, educația curentă oferă o motivație de o calitate mai slabă, căci este dependentă de exterior.

Astfel, prin modul curent de a aprecia elevii, prin premii și concursuri, prin medii fără relevanță calitativă etc, elevii sunt împinși spre adoptarea unei mentalități rigide, în locul unei mentalități flexibile. Cu o astfel de mentalitate nu se poate ajunge la echilibru intern deoarece satisfacțiile vin dinafara ființei, nu din interiorul ei. Abordarea care permite adoptarea unei mentalități flexibile este cea care respectă cele trei nevoi fundamentale ale omului – de autonomie, competență și de interconectare (Ryan și Deci, 2017). Autonomia este arta exercitării controlului, pe care copilul nu o poate învăța atâta vreme cât el este sub control extern. Satisfacerea nevoii de competență este o sursă intrinsecă de bucurie și de emoții pozitive. Nu este nevoie ca alții să confirme faptul că ai reușit să înveți un lucru, știi aceasta din acțiunile concrete, imediate. Prin claritate asupra propriei persoane, asupra scopului acțiunii și a modului în care se poate coopera, poate fi satisfăcută nevoia de interconectare.

Mentalitatea flexibilă se instalează natural unde mediul creat de profesori este unul care respectă și urmărește satisfacerea celor trei nevoi psihologice de bază. Ea lucrează de la sine până când oamenilor li se inoculează idea și confirmările externe că ei știu cum stau lucrurile. În realitate, nici cei mai străluciți reprezentanți ai celei mai precise științe nu mai au o astfel de atitudine. Ei recunosc că fizica este ceea ce putem noi spune despre realitate, nu o imagine completă a ei. R. Feynman o spune clar: „Natura a pus lucrurile la cale în așa fel încât noi să nu fim niciodată în stare să ne dăm seama cum funcționează Ea: dacă instalăm niște aparate de măsură cu care să aflăm drumul pe care merge lumina, putem afla acest lucru, nicio problemă, dar minunatul efect de interferență dispare. Dar, dacă nu avem niște instrumente care să ne spună pe ce drum o ia lumina, efectul de interferență revine! Într-adevăr, foarte straniu!” (Feynman, 2007, p. 93). Astfel, „cu cât observați mai

mult cât de straniu se comportă Natura, cu atât este mai greu să imaginați un model care să explice maniera în care funcționează până și cele mai simple fenomene. Așa încât fizica teoretică s-a dat bătută în această privință” ((Feynman, 2007, p. 95).

Ori, dacă în lucrul cu obiectele simple este recunoscută această limitare, cu atât mai puțin putem avea pretenția de a ști atunci când ne referim la persoanele umane. Din aceste motive, confirmarea externă pentru elevi că știu, prin note, premii etc. înlocuiește deschiderea cu închiderea minții și adoptarea unei mentalități rigide, ce duce în cele din urmă la stagnare deoarece puterea bucuriei exterioare încetează cu timpul.

Mentalitatea rigidă este vinovată, în cele din urmă, de toate problemele majore ale omenirii. Ea face dificil dialogul și duce la escaladarea conflictelor. Pe ea se bazează iluzia utilizatorului, în care oamenii nu se văd ca modelatori ai propriei minți, ci numai ca pe utilizatori ai ei. În realitate puterea oamenilor de a se schimba, de a deveni mai buni, este foarte mare. Nu este un proces simplu deoarece omul este o ființă programabilă (vezi articolul *Educația Smart* din acest volum) și trebuie schimbate ori adăugate programe noi, dar, prin auto- sau reprogramare putem schimba tot ce ține de noi, de la credințe și valori până la obiceiurile banale. Cărțile *Puterea obișnuinței* și *Redirect* arată cum se pot face aceste lucruri.

## Concluzii

În lucrare au fost prezentate cele mai importante trei lucruri pe care considerăm că trebuie să le adopte dascălii care vin în fața elevilor. În primul rând, din respect pentru autonomia elevilor, profesorii ar trebui să folosească un alt tip de leadership, după modelul propus de D. L. Marquet. Altfel lipsim tinerii de autocontrol și îi învățăm ori să comande, ori să se supună controlului, lucru care are repercusiuni negative asupra lucrului în echipă. A doilea lucru important este că trebuie

să ținem cont că creierul este un organ prevăzut pentru relații și este necesar un atașament sigur pentru a avea loc învățarea. Încrederea face posibilă și dezvoltarea reală a competenței, care este o nevoie de bază pentru participarea de calitate. Al treilea lucru important pe care trebuie să îl aibă în vedere este că suntem ființe autoprogramabile, iar schimbările și evoluția reală le putem face numai cu o mentalitate flexibilă, pe care profesorii sunt primii care ar trebui să o adopte.

### **Bibliografie:**

- Cozolino, L. (2017). *Predarea bazată pe atașament*. București: Trei.
- Duhigg, C. (2016). *Puterea obișnuinței*. București: Publica.
- Dweck, C. S. (2012). *Mentalitatea învingătorului*. București: Curtea Veche Publishing.
- Feynman, R. (2007). *QED: strania teorie despre lumină și materie*. București: Pergament.
- Fowler, S. (2016). *Noua știință a motivării*. București: Editura Publica.
- Gallway, T. W. (2011). *Jocul interior și munca*. București: Spandugino.
- Logan, D., King, J., Fischer-Wright, H. (2008). *Tribal Leadership: Leveraging Natural Groups to Build a Thriving Organization*. New York: Jossey-Bass.
- Marquet, D. L. (2016). *Redresează nava!* București: Editura Act și Politon.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, London: The Guilford Press.
- Senge, P. (2012). *A V-a disciplină - Artă și practica organizațiilor care învață*. București: BusinessTech International.
- Vlașin, I. (2013). *Competența, participarea de calitate la îndemâna oricui*. Alba Iulia: Unirea.
- Wilson, T. D. (2013). *Redirect. Noua știință a schimbării psihologice*. București: Herald.

# Educația smart: introducere și elemente de bază

---

**Ioan Vlașin**

*Universitatea Tehnică Cluj-Napoca*

**Vistrian Mătieș**

*Universitatea Tehnică Cluj-Napoca*

## **Introducere**

Termenul *smart* este folosit cu deosebire pentru a caracteriza un anumit tip de tehnologie. Aceasta este întâlnită în viața de zi cu zi la televizoare, telefoanele inteligente, ceasuri, mașini etc. Probabil majoritatea oamenilor de pe planetă văd zilnic un astfel de dispozitiv. Ele au cucerit tinerii, iar generațiile recente au fost deja numite după tehnologii: copii digitali, generația net etc. Aceștia știu foarte bine cum funcționează și chiar să se folosească creativ de ele.

Evoluția tehnologiei din ultima jumătate de secol întrece orice închipuire. De la computere cât o clădire, am ajuns să le ținem în mână, de la mașini pe care abia se conduceau s-a ajuns la unele ce se conduc singure, de la telefoane cu manivelă, la telefoane inteligente, cu putere de procesare cu mult peste vechile supercomputere etc. Comunicarea a avansat cel mai mult, de la telegraf și radio, ori tv cu transmisii terestre alb-negru, s-a ajuns la transmisiuni în timp real, pe care le poate face oricine cu telefonul mobil pe Internet.



Din păcate, educația a progresat mult mai puțin. Chiar dacă există lecții pentru toate clasele ce pot fi urmărite la un calculator sau chiar pe telefonul inteligent, în esență a rămas aceeași de foarte mult timp. Ea este un proces bazat pe control, în care elevii și studenții trebuie să urmeze anumite lecții, la care se transmit cunoștințe și algoritmi de lucru etc. Apoi ei sunt evaluați și trecuți selectiv pe trepte superioare de pregătire: „Educația formală este compusă din trei elemente principale: materie, predare și evaluare. Strategia de bază este de a le standardiza pe cât de mult posibil” (Robinson și Aronica, 2015, p. 42).

Pornind cu o analiză obiectivă a ceea ce tehnologia oferă, cu deosebire din istoria și funcționarea dispozitivelor inteligente, se poate face un transfer important de cunoaștere, astfel încât educația și prin ea omul, să aibă mult mai mult de câștigat.

### **Influența nerecunoscută a tehnologiei**

Deși pare greu de crezut, tehnologia este cea care determină cel mai mult chiar modul de a fi al oamenilor, chiar și imaginea despre ei. Marshall McLuhan ne atrage atenția asupra acestor lucruri. Pe măsură ce timpul trece, perspectiva și observațiile lui devin tot mai credibile. Un exemplu simplu este suficient. Scrierea liniară, secvențială, bazată pe sunete, este radical diferită de cea extrem orientală, bazată pe reprezentări ideografice. Aceasta ar putea fi principala cauză pentru care occidentalilor le este antrenată mai mult emisfera stângă, specializată în analiza liniară, succesivă, iar individualismul este mai ridicat. Procesarea scrierii japoneze ori chinezești implică mai mult emisfera dreaptă, a integrării, de aceea este mai dezvoltat spiritul comunitar.

Tehnologia mecanică a accentuat individualizarea persoanelor, în timp ce tehnologia electrică le-a oferit deschiderea. Ceea ce McLuhan anticipa în urmă cu mai bine de jumătate de secol, interconectarea aproape instantanee între oricare puncte de pe glob, a devenit posibil cu ajutorul Internetului. Schimbul rapid de informații, pe tot globul, omniprezența omului cu ajutorul internetului și a rețelelor de socializare,

transferă omul într-o lume diferită de cea clasică. Dacă bunicii noștri mergeau la școală pentru a primi informația, părinții o găseau apoi în biblioteci și enciclopedii, astăzi ea este doar la câteva clickuri distanță. De aceea mult mai importantă a devenit selecția, prelucrarea și utilizarea, decât dobândirea acesteia.

Ceea ce ne face viața atât de diferită de cea a strămoșilor este noua tehnologie, cea digitală. Forma ei cea mai avansată este surprinsă în mecatronică. Prin îmbinarea mecanicii, electronicii și a digitalizării s-au obținute produse programabile, capabile să desfășoare singure acțiuni complexe. Această tehnologie a secolului XXI, acest nou instrument, a fost foarte puțin analizat de McLuhan. Impactul ei va fi însă, foarte probabil, mai profund chiar decât cel al Internetului. Când fascinația pe care orice instrument o produce este depășită, potențialul lui inovator este aplicat și în alte domenii. După epoca individualismului, dată de mecanizare, ori a pierderii în colectivitate, produsă de epoca electrică urmează manifestarea virtuții integratoare a mecatronicii și a tehnologiilor care au evoluat din aceasta, Internet of Things și Cyber Physics. În acest sens, cea mai profundă contribuție a tehnologiei ar putea fi înțelegerea oamenilor și a vieții acestora. Cu noile tehnologii s-au creat un limbaj și modele noi de funcționare a lucrurilor, în care este preluată, prelucrată și valorificată informația. Cu ele este atins nivelul la care sunt prelucrate și valorificate ușor nu doar materia, energia, ci și informația. A fost creat și un nou produs, softul, care este imaterial și se poate manifesta numai dacă este încărcat și rulat de o mașină capabilă să îl execute.

## **Omul – ființă autoprogramabilă**

Dintre toate viețuitoarele, omul se naște cel mai neajutorat și maturizează cel mai greu. Tot ce știe un om este învățat din interacțiunile cu mediul și cu persoanele apropiate. Încă dinainte de a se naște, sub influența mediului, în corpul lui au loc o reacții de adaptare la ceea ce primește din sângele mamei. Dacă predomină hormonii de stres, și celulele lui vor evolua în consecință, spre a se adapta la o lume de acest

tip. Dacă este mai prezentă oxitocina, hormonul relației, celule vor dezvolta mult mai mulți receptori pentru aceasta, iar dezvoltarea va fi mai importantă și mai puternică decât protecția. Din aceste motive Bruce Lipton numește părinții ingineri geneticieni, deoarece contribuie major la activarea anumitor mecanisme genetice, în detrimentul altora.

Multă vreme învățarea este un proces automat, ce vizează adaptarea și participarea competentă la interacțiunile cu semenii, la realizarea diferitelor lucruri alături de aceștia. Până la aproximativ șase ani receptivitatea este deosebită, lucru care favorizează procesul învățării, dar exclude controlul lui. Ceea ce se poate apoi observa este că la maturitate modul de acțiune al oamenilor în situații similare este foarte apropiat de cel al părinților. Pentru a explica aceste lucruri, marea stabilitate a comportamentelor, specialiștii spun că mediul de viață este locul din care oamenii încarcă softul mental. Cultura, în sens larg, oferă astfel tot felul de instrumente, programe de lucru specifice, din care omul învață ceea ce îi este necesar.

În cartea *Culturi și organizații. Softul mental*, autorii prezintă procesul devenirii omului astfel: „Fiecare om poartă cu sine tipare de gândire, simțire și acțiune potențială care au fost deprinse de-a lungul vieții. Multe dintre ele au fost dobândite din fragedă copilărie, pentru că aceasta e perioada cea mai propice învățării și asimilării. Odată imprimate aceste tipare de gândire, simțire și acțiune în mintea unui om, el trebuie să se dezvețe de ele pentru a putea învăța ceva diferit, iar să te dezveți e mai greu decât să înveți pentru prima oară. Prin analogie cu programarea calculatoarelor, vom numi asemenea tipare de gândire, simțire și acțiune programe mentale sau, după cum spune sub titlul cărții, soft mental. Ceea ce, evident, nu înseamnă că oamenii sunt programați așa cum sunt programate calculatoarele. Comportamentul unui om e doar în parte predeterminat de programele lui mentale: el posedă o capacitate elementară de a se abate de la acestea și de a reacționa într-un mod nou, creator, destructiv sau neașteptat. Softul mental, despre care e vorba în această carte, arată doar ce reacții sunt probabile și explicabile, ținând cont de trecutul unui om. Un termen consacrat

pentru acest soft mental este cultura” (Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M., 2012, p.16).

Limbajul este folosit acum în științele omului și în psihologie, cu deosebire de psihoterapeuți, cei care se află în prima linie a luptei cu aceste programe dobândite, pentru armonizarea omului și a relațiilor lui. În cartea sa, *Descoperă-ți amintirile ascunse și adevăratul eu*, dr. Menis Yousry folosește această descriere și prezintă programul care împiedică cel mai mult oamenii să își trăiască viața la adevăratul potențial: Protectorul. Acesta este un program rezident în memorie, neadormit, care intervine ori de câte ori este detectată o amenințare. Nu este vorba doar despre amenințările fizice, mult mai rare astăzi, cât mai ales despre cele care ne-ar putea aduce suferință emoțională, chiar dacă este implicat doar egoul. Inspirând oamenii să evite emoțiile negative, acesta le răpește și imboldul spre o mai deplină integrare pe care ar trebui să îl aducă acestea.

Cel mai complex studiu asupra programării și al modificării deprinderilor a fost probabil cel descris în cartea *Puterea obișnuinței*. Unul din scopurile lui a fost identificarea mijloacelor prin care cumpărătorii pot fi determinați să cumpere anumite produse, trecând peste obișnuințele înrădăcinate, spre a crea unele noi. Concluzia autorului este că nu doar oamenii au o programare specifică, ci și organizațiile și societățile. Desigur, interesul celor care vând este să elimine decizia conștientă din aceste programe, pe când al educației ar trebui să fie aceea de a o extinde spre o cât mai bună participare.

## Ce este educația smart?

Educația contemporană nu ține cont de această realitate complexă a ființei umane. De aceea și intervenția ei, bazată pe control, este tot mai mult respinsă de tineri și adulți. Din moment ce sunt dotați cu instrumente ce pot dezvolta mecanisme foarte complexe de autocontrol, oamenilor le este tot mai greu să accepte controlul exterior. Ei preferă colaborarea, prin care învață cu, sau de la alții, arta autocontrolului și programele necesare pentru o participare competentă la activitățile comune.

Cercetătorii au arătat că într-un mediu în care nu sunt satisfăcute cele trei nevoi psihologice fundamentale – de autonomie, competență și de interconectare (Ryan și Deci, 2017) – nu poate avea loc o dezvoltare armonioasă a ființei. Educația *smart* este aceea care ține cont de natura autoprogramabilă a ființei umane și o ajută să evolueze spre o viață împlinită, creând un mediu care oferă sprijin celor interesați să evolueze și să învețe să satisfacă cele trei nevoi psihologice de bază.

Scopul cu care aceasta se construiește este dorința de a oferi tuturor respectul și sprijinul cuvenit unor ființe capabile de autoguvernare, spre propria lor împlinire. Sistemul este astfel pus în slujba omului printr-o abordare înțeleaptă și adecvată naturii complexe a acestuia. În contextul cultural actual nu este posibilă această abordare a educației deoarece omul este privit ca utilizator, nu ca programator al propriei persoane. Dar dacă este adoptată o perspectivă transculturală (Vlașin, 2016), detașarea de propria cultură și identificarea instrumentelor pe care fiecare cultură le oferă, nu mai este un lucru chiar atât de dificil.

Detașarea de mijloacele pe care cultura le oferă este posibilă prin raportarea la scopurile lor: satisfacerea nevoilor umane. Acest lucru a fost demonstrat cu prisosință de Marshall Rosenberg, care a reușit în cadrul activității lui de mediator să creeze armonie între grupuri de culturi diferite, aflate uneori în conflicte armate. Prin adoptarea strategiei care conecta acțiunile oamenilor la scopul lor profund (satisfacerea nevoilor umane) detașându-le de mijloacele culturale prin care se intenționa inițial rezolvarea problemelor, de fiecare dată ei găseau nu doar soluții la probleme, ci și bucuria de a lucra împreună cu ceilalți la soluționarea lor (Rosenberg, 2008).

Deoarece devin conștienți de programele ce sunt în lucru, inclusiv de intervențiile Protectorului și a egoului, oamenii devin prezenți, atingând astfel și integrarea personală. Mai importante decât oricare obiective externe atinse sunt nivelul acestei integrări și calitatea ridicată a participării. Ele fac posibilă apoi satisfacerea la înaltă calitate și a

celorlalte nevoi sociale la adresa educației. Căci atât partea economică, cât și cea culturală ori socială, se bazează pe calitatea umană a persoanei. Dacă aceasta este ridicată, și contribuția ei în orice domeniu va fi semnificativă.

Chiar dacă este greu de acceptat, educația clasică, prin practicile din școală, este cea care transformă omul în robot nemulțumit și dependent, care nu știe decât să execute ori să dea ordine. Această influență este cea care împiedică apoi performanța economică (Senge, 2012) și socială, precum și raportarea corectă la cultură. În schimb, educația inteligentă este cea care îl ajută să devină o persoană autonomă, competentă și capabilă de o înaltă integrare.

## **Elementele educației smart**

Elementele ce fac posibil un comportament *smart* al unui dispozitiv inteligent sunt: 1. o platformă digitală cu toate informațiile relevante despre mediu, proces și stare; 2. un program de analiză continuă a informațiilor și de decizie; 3. rutine de acțiune și instrumente de execuție; 4. nevoile pe care le satisfac. Între cele patru componente, determinante sunt nevoile pe care dispozitivul trebuie să le satisfacă. Acestea determină cum anume este construit produsul și toate elementele care asigură comportamentul inteligent.

La fel, educația *smart*, privită ca un produs, trebuie să includă cele patru elemente. Dacă nu are o platformă pe care să monitorizeze procesul în timp real, nu are cum să ajute efectiv elevii. Unii vor înregistra goluri, care nu le vor permite achiziții ulterioare, de aceea vor pierde inutil timpul când asistă la predarea lor. Practic, cu fiecare gol înregistrat, ei se deconectează tot mai mult de la proces. Rolul platformei este de a asigura conectarea și orientarea precisă, individualizată a eforturilor. Corespondența digitalizării din tehnologie este asigurată prin perspectiva transculturală. Aceasta permite realizarea platformei, ca pe

o colecție de instrumente pe care culturile le oferă pentru a soluționa diferite probleme practice și a-i sprijini în satisfacerea nevoilor psihologice de bază.

Procesele de analiză și decizie în educație se pot baza numai pe activitatea desfășurată și reținută pe platformă. Decizia privind aprofundarea unor domenii în detrimentul altora poate aparține numai elevului/studentului. El alege ce programe își însușește și aprofundează. Ceea ce educația îi oferă permanent este sprijinul ei necondiționat. Aceasta este decizia în ceea ce o privește pentru a marca în mod concret respectul acordat celor ce învață. În cartea *Jocul interior și munca*, T. Gallway prezintă cum s-ar putea aborda procesul de învățare, cu respectarea celor trei nevoi psihologice de bază și ocolirea egoului. Modelul organizațional ce redă controlul persoanei a fost dezvoltat de David L. Marquet și este prezentat în cartea *Redresează nava* (2016).

Rutinele pe care ar trebui să le dezvolte educația ar putea trece educabilii prin toate etapele ce fac posibilă realizarea unei autoprogramări de calitate. Fără experiențe nu pot dezvolta instrumente, fără instrumente nu se pot schimba atitudinile și fără atitudinile potrivite nu se satisfac nevoile. Educația *smart* este conectată la nevoi și astfel încheie ciclul unei învățări complete, bazat pe experiențe, instrumente, atitudini<sup>4</sup> și nevoi, dând sens deplin tuturor acțiunilor. Programele pe care oamenii le folosesc cuprind elemente declanșatoare din context și propriul trecut (experiențe), rutinele de acțiune (instrumentele), deciziile (atitudinile) și nevoile pe care le satisfac. Dacă nu sunt identificate conștient și clarificate toate elementele, programele lucrează automat, activându-se în anumite situații. Controlul lor este asigurat prin practica reflexivă a „programului principal” – conștiința, care permite și intervențiile ce pot schimba programele deja instalate.

---

<sup>4</sup> Ciclul propus de Martin (2013) cuprinde doar primele trei elemente. Acestea au fost completate în perspectiva transculturală cu nevoile pentru a da sens învățării.

Nevoile pe care educația *smart* le satisface sunt nu doar nevoile psihologice de bază ale educabililor, ci și pe cele ale organizațiilor și ale societății. Locul lor de întâlnire este pe platformă, unde acestea pot propune diferite activități, evalua modul în care cei interesați răspund etc. De asemenea, studenții, elevii, pot vedea profilul de pregătire, de instrumente pe care trebuie să le stăpânească, necesare pentru a activa cu succes în diferite domenii. La rândul lor, pot permite accesul la date din profilul personal celor alături de care vor să activeze.

## Concluzii

Abordarea curentă din educație nu ține cont de faptul că omul este o ființă autoprogramabilă. Ea este încă tributară unei concepții învechite, care în tehnologie ar putea fi ilustrată de un casetofon cu bandă. Acesta poate înregistra și reda ce i se cere, iar pentru a trece de la un domeniu la altul se schimbă casetele. În realitate el este o ființă mult mai complexă, autodeterminată, care nu se dezvoltă armonios atunci când nu deține controlul propriei activități, când nevoile sale psihologice de bază nu sunt satisfăcute. Primul pas spre o altă abordare este respectul autentic pentru natura lui autoprogramabilă, orientată spre satisfacerea nevoilor psihologice de bază. Al doilea este organizarea activității astfel încât el să primească cel mai bun sprijin pentru o evoluție personală, socială, culturală și economică cât mai adecvată. Acest lucru se poate face doar integrând armonios toate elementele corespunzătoare, similare celor ce contribuie la buna funcționare a unui dispozitiv *smart*.

Pentru ca educabilii să treacă din postura de utilizatori ai programelor încărcate în cea de gestionari a lor și de programatori ale acestora, este necesar ca profesorii, în calitate de lideri ai activității și de ajutoare directe, cele mai apropiate de elevi, să fie inițiați cu această abordare a educației. Ei trebuie să devină conștienți de propria programare și să învețe să o gestioneze, pentru a putea sprijini și pe alții în acest proces.



## BIBLIOGRAFIE:

- Duhigg, C. (2016). *Puterea obișnuinței*. București: Publica.
- Gallway, T., W. (2011). *Jocul interior și munca*. București: Spandugino.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M. (2012). *Culturi și organizații: Softul mental*. București: Humanitas.
- McLuhan, M. (2015). *Galaxia Gutenberg: scrieri esențiale*. București: Nemira Publishing House.
- Marquet, D., L. (2016). *Redresează nava!* București: Editura Act și Politon.
- Martin, R., L. (2013). *Mintea opozabilă*. București: Publica.
- Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Școli creative: revoluția de la bază a învățământului*. București: Publica.
- Rosenberg, M. (2008). *Comunicarea Nonviolentă - un limbaj al vieții*. București: Elena Francisc Publishing.
- Ryan, R.,M., Deci, E., L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, London: The Guilford Press.
- Senge, P. (2012). *A V-a disciplină - Arta și practica organizațiilor care învață*. București: BusinessTech International.
- Vlașin, I. (2016). Transcultural perspective and social integration. În Olah, Ș (coord.). *Current challenges in social sciences*. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Yousry, M. (2015). *Descoperă-ți amintirile ascunse și adevăratul eu*. București: Lifestyle Publishing.



ISBN: 978-606-37-0325-6